

# **SAVOIR SE TAIRE**

*ou*

*La confidentialité  
dans l'enseignement  
et la formation professionnelle*

***Equipe de recherche***

**Mmes Catherine DESPOISSE et Rolande HATEM**

**MM. André NIGET et Pierre ROBITAILLE**

**Recherche menée avec la participation financière de l'UNAPEC**



# ***SAVOIR SE TAIRE***

ou

*La confidentialité dans l'enseignement et la formation professionnelle*

## **SOMMAIRE**

### **Introduction**

1. L'origine de la recherche .....	5
2. La méthodologie .....	6
3. Le plan du document .....	8

### **Chapitre 1 : Un détour nécessaire**

*L'examen de la confidentialité dans différents secteurs professionnels*

1. Le monde médical .....	9
2. Les psychologues.....	14
3. Les orthophonistes .....	16
4. Prêtres et laïcs en responsabilité pastorale.....	17

### **Chapitre 2 : La recherche de repères anthropologiques**

1. Confidentialité et parole.....	21
2. Confidentialité et intériorité.....	24
3. Confidentialité et communication .....	26

### **Chapitre 3 : La recherche de repères conceptuels**

1. Professionnalisation et déontologie .....	29
2. Confidentialité et secret professionnel.....	30
3. Confiance, éthique et morale.....	33
4. La démarche Qualité .....	37

### **Chapitre 4 : Les enseignements de la recherche**

1. Le secret : une spécificité humaine .....	41
2. Savoir se taire : une capacité loin d'être évidente.....	41
3. Les divers degrés de traitement de l'information.....	43
4. Les effets de l'absence de code de déontologie.....	44
5. Les pistes qui apparaissent à l'issue de ce travail .....	45

<b>FICHES-SITUATIONS</b> .....	49
--------------------------------	----

### **1. La confidentialité dans l'établissement scolaire**

FICHE A1. La gestion des dossiers d'élèves.....	51
FICHE A2. Les enseignants et la déontologie de la parole.....	55
FICHE A3. Confidences au directeur des études.....	59
FICHE A4. Confidentialité ou transparence ? .....	61
FICHE A5. Quand les oreilles des adultes ne sont pas là.....	65
FICHE A6. La parole de l'élève à l'infirmerie.....	67

### **2. La confidentialité en formation professionnelle**

FICHE B1. Centre d'accompagnement et confidentialité.....	73
FICHE B2. L'accompagnement en formation.....	77
FICHE B3. Analyse des pratiques & confidentialité collective.....	81
FICHE B4. Confidentialité et rapport aux responsables institutionnels.....	87

<b>Bibliographie sommaire</b> .....	91
-------------------------------------	----

# Introduction

---

Le développement des pratiques d'accompagnement et de soutien, dans l'enseignement comme dans la formation, l'ouverture de plus en plus large de lieux de parole, la centration sur les projets personnels, la mise en place de véritables équipes d'aide au niveau de l'AIS<sup>1</sup>... autant de situations qui demandent une réelle confidentialité pour former et enseigner autrement, c'est-à-dire en posant sans réserve la personne comme actrice de son présent et de son devenir, pour apprendre et se former autrement, c'est-à-dire sans crainte que sa parole et ses actes soient utilisés à son insu.

## 1. L'origine de la recherche

De manière plus précise, différentes situations nous ont amenés à cette réflexion sur la question de la confidentialité.

### • Dans l'établissement scolaire :

- Tout peut-il se dire de l'élève, de sa vie personnelle, familiale... Que penser de ce qui se dit parfois dans la salle des professeurs sur tel élève ?
- Que peut dire un enseignant de ce qu'il sait d'un élève quand ses parents viennent voir l'enseignant ?
- Dans une équipe d'aide (enseignement spécialisé) le psychologue peut se confiner dans une confidentialité absolue. Mais qu'en est-il alors du travail d'équipe avec les maîtres E et G ? Que peut-il se dire entre cette équipe et l'école dans laquelle se trouve l'enfant ?
- Face à des difficultés scolaires des élèves où des parents peuvent "se laisser aller à la confiance", jusqu'où accepter ces confidences qui peuvent entraver la démarche de l'enseignant ou de l'éducateur ?
- Quel comportement avoir en tant que chef d'établissement quand des membres de l'équipe pédagogique ou éducative signalent les problèmes rencontrés par un collègue ?

---

<sup>1</sup> Adaptation et intégration scolaires

• **En formation :**

- L'étude des pratiques et l'engagement de chacun sont nécessaires pour effectuer un véritable travail. Comment situer la lettre d'un directeur diocésain qui s'indigne du fait que telle situation de son diocèse a été travaillée en formation?
- Que dire aux tutelles qui demandent un jugement sur les personnes en formation ? Que se sent-on autorisé à renvoyer aux tutelles et responsables sur le comportement et l'attitude de certains stagiaires en formation ?
- Dans l'accompagnement des travaux personnels, comment ne pas être prisonnier le jour du jury de ce qu'a dit le stagiaire durant les entretiens ?
- Quoi et comment partager avec les collègues de l'équipe les éléments confidentiels issus d'un travail de groupe ou d'entretien individuel ?

Cela interroge de nombreux lieux, moments et acteurs de l'établissement scolaire et d'organismes de formation, le statut de la parole n'étant pas identique suivant les différents paramètres des situations rencontrées. D'où la question de départ que nous avons formulée ainsi : "Quel est le champ de la confidentialité dans l'enseignement et la formation et quelles sont les règles de son partage ?"

## **2. La méthodologie**

Partant de cette question, un double mouvement s'est développé pour l'équipe de recherche :

### **2.1. L'examen de la confidentialité dans différents secteurs professionnels**

- Le monde médical
- Les psychologues
- Les orthophonistes
- Les prêtres et laïcs en responsabilité pastorale

### **2.2. La recherche de repères anthropologiques**

L'analyse de ces situations professionnelles a débouché sur un certain nombre de questions qui ont guidé notre exploration conceptuelle :

- Que peut signifier la confidentialité dans le contexte social d'aujourd'hui ?
- Quel lien établir entre confidentialité et statut de la parole ?
- En quoi la confidentialité nécessite-t-elle une réelle intériorité ?

### 2.3. La question

L'examen de la confidentialité dans les différents secteurs professionnels et l'exploration anthropologique ont conduit à formuler la question de manière plus fondamentale : ***Dans l'enseignement et dans la formation, quels sont les fondements de la confidentialité ?***

Est-elle du domaine :

- de la confiance interpersonnelle ?
- de la déontologie professionnelle ?
- du secret professionnel ?
- de l'éthique ?
- de la morale ?
- de la démarche qualité ?

Cette question demande donc de définir un ensemble de concepts mais fait surgir très rapidement des questions pratiques, car la question de la confidentialité est du domaine de l'action :

- Jusqu'où recevoir des confidences ? Jusqu'où peut-on les partager, et avec qui ?
- Quel est le rôle de l'institution dans le respect des confidences ?
- Comment se joue l'aspect confidentiel pour une personne aux multiples "casquettes" ?
- Comment assurer une proximité dans l'écoute et à la fois un recul nécessaire ?
- Comment construire une parole commune, une éthique collective en la matière ?

### 2.4. L'analyse de pratiques

Après réflexion, il est apparu à l'équipe que le sondage d'opinion, le questionnaire... n'avaient pour ce sujet que peu d'intérêt. Le choix s'est porté sur les récits de situations réelles qui pourront permettre de saisir le problème dans sa complexité, à la lumière des repères énoncés ci-dessus.

Une attention a été apportée à la collecte de situations diverses, en essayant de jouer en particulier sur les différents professionnels concernés par la confidentialité : animateurs en pastorale scolaire, asem (assistante en école maternelle), chefs d'établissement, éducateurs, enseignants, documentalistes, infirmières, P.C.P. (professeurs conseillers pédagogiques), personnels de service, psychologues, formateurs.

### 3. Le plan du document

Après un détour qui nous est apparu nécessaire par d'autres milieux professionnels (chap. 1), nous développons la base anthropologie nécessaire pour situer la confidentialité (chap. 2), avant de préciser les concepts-clés de cette recherche (chap. 3).

C'est ici que le plan de ce document ne suit pas la démarche rédactionnelle usuelle d'une recherche.

Nous avons placé en chapitre 4 "les enseignements de la recherche" avant de présenter les situations. Ce choix a été motivé par le fait qu'une fois les situations mises en fiche pour nous-mêmes, il nous est apparu que cette présentation pouvait avoir un intérêt pour les formateurs ou pour des équipes pédagogiques et éducatives comme "étude de cas". Notre choix est renforcé par la conviction au terme de cette recherche que cette réappropriation par les situations est finalement le chemin le plus formateur pour progresser en matière d'éthique professionnelle.

On trouvera donc en seconde partie les fiches-situations classées en deux catégories :

- La série A centrée sur l'établissement scolaire
- La série B centrée sur les pratiques en formation professionnelle.

# Chapitre 1 : UN DÉTOUR NÉCESSAIRE

## L'examen de la confidentialité dans différents secteurs professionnels

---

Pour sortir de nos cadres de pensée, il nous a semblé intéressant de repérer chez des professions qui fondent leurs pratiques professionnelles sur la relation humaine, la façon de gérer la parole d'autrui et leur propre silence.

Nous nous intéresserons donc plus particulièrement aux métiers travaillant dans les relations humaines et qui se trouvent, de fait, liés au monde scolaire.

C'est ainsi que seront étudiés successivement :

- le monde médical
- les psychologues
- les orthophonistes
- les prêtres et laïcs en responsabilité pastorale.

Par ce regard décalé, nous espérons mieux comprendre ce sur quoi se fonde la confidentialité pour ces professions et les différentes formes qu'elle peut revêtir.

### 1. Le monde médical

#### 1.1. La déontologie médicale : approche générale

Un code de déontologie professionnel c'est un ensemble de règles qui définissent d'une part les grands principes qui régissent le métier et d'autre part les conditions d'exercice de la profession.

**La médecine peut s'enorgueillir d'être la profession qui a été pionnière** en la matière avec le célèbre Hippocrate. C'est vers 400 avant Jésus-Christ que le plus célèbre médecin de l'Antiquité établit la déontologie de sa profession, interdisant aux praticiens de divulguer ce qu'ils ont découvert au chevet de leurs malades :

*Les choses que dans l'exercice, ou même hors de l'exercice de mon art, je pourrais voir ou entendre sur l'existence des hommes et qui ne doivent pas être divulguées au dehors, je les tairai.*

Le secret professionnel et la question de la confidentialité font partie du code de déontologie médicale de l'**Ordre des Médecins**.

Cet **Ordre des médecins** veille au maintien des principes de moralité, de probité et de dévouement indispensables pour l'exercice de la médecine et à l'observation par

tous ses membres des devoirs professionnels ainsi que des règles édictées par le **Code de déontologie**. Il assure la défense de l'honneur et de l'indépendance de la profession médicale.

***Le secret médical est général et absolu. Et il n'appartient à personne d'en affranchir le médecin.***

La reconnaissance d'un droit au secret professionnel pour les professions médicales est un élément majeur concourant à l'établissement d'une relation de confiance entre le médecin et le malade et à la protection du malade.

***Le code de déontologie nous précise des éléments importants :***

- Le contenu de l'information à caractère secret qui concerne tout ce qui a été confié au médecin mais aussi ce qu'il a vu, entendu ou compris.
- Le mode d'acquisition de ces informations qui est lié à l'exercice de la profession.
- La responsabilité du médecin qui doit veiller à ce que les personnes qui l'assistent se conforment également à l'obligation de secret.
- La nécessité pour le médecin d'assurer la confidentialité de ses fiches cliniques ou de tout document concernant ses malades, quels que soient les circonstances : activités cliniques ou de recherche ou d'enseignement.
- La philosophie du secret qui est instauré dans l'intérêt des malades, un secret que la loi reconnaît comme un droit de la personne.

Le code de santé publique affirme de plus la légalité du secret partagé entre professionnels de santé afin d'assurer la continuité des soins, ou de déterminer la meilleure prise en charge sanitaire possible sauf opposition de la part de l'intéressé.

Ce secret professionnel est protégé par l'Ordre des Médecins qui veille scrupuleusement à son respect, mais aussi par les juristes, les magistrats, puisque ***la violation du secret professionnel constitue un délit sanctionné par la justice.***

#### • **La limitation du secret médical**

Il est resté à observer, comme le fait Damien<sup>2</sup> qu'au fur et à mesure du temps :

*Le législateur a été amené à amenuiser le secret médical, non dans son principe, mais en créant des obligations de dénonciation de maladies susceptibles de causer des endémies meurtrières. C'est ainsi qu'une cinquantaine de maladies sont soumises à déclaration obligatoire ou facultative et la liste est singulière. Elle comprend, bien entendu, la peste, le choléra, la fièvre jaune et la lèpre, mais on y trouve également la scarlatine, la rougeole, les toxi-infections alimentaires collectives, la coqueluche, le paludisme, la grippe épidémique, les oreillons, la rubéole, la varicelle. Ont été ajoutés, par les législations postérieures, la*

---

<sup>2</sup> André DAMIEN, *Secret professionnel et secret de confession*, Revue *Esprit & Vie* n°85, p. 10-14. Cerf.

dénonciation de l'interruption de grossesse pratiquée dans des conditions non conformes à la loi et le cas des enfants victimes de sévices ou de privations prévues par la loi du 15 juin 1971, ainsi que la dénonciation, aux autorités chargées des actions sanitaires et sociales, des sévices ou privations sur la personne de mineurs de moins de quinze ans, lorsqu'on peut présumer qu'un viol ou qu'un attentat à la pudeur a été commis.

Cela peut être vu comme un **glissement progressif du secret qui protège les individus, à une protection du corps social.**

## 1.2. Le cas de la supervision clinique

Dans le cadre médical, le terme de **confidentialité** apparaît dans certaines situations à côté de celui de **secret professionnel** : lorsqu'il y a la présence d'un tiers qui n'est pas inclus dans le groupe des personnes qui soignent le patient. Cela peut être le cas, par exemple, quand il s'agit d'une supervision psychanalytique.

Ainsi, la **supervision psychanalytique** peut, d'une certaine façon, être considérée comme comprise dans le soin, à cause du retentissement thérapeutique; elle est désignée comme une psychanalyse de contrôle et un cas exposé en supervision thérapeutique n'est pas comme celui étudié de façon universitaire ou scientifique. D'un autre point de vue, la supervision est opérée par un psychanalyste, personne rétribuée, qui ne fait pas partie de l'équipe soignante.

Cette question de la confidentialité est d'autant plus importante que **pour les lacaniens**, dans un grand nombre de cas cliniques, le lien entre les noms de la personne malade et le symptôme est certain. Le nom a à faire avec l'identité. C'est donc une démarche clinique en lien avec les noms. De plus, dans beaucoup de cas abordés avec le psychanalyste, il est nécessaire de décliner non seulement le nom du patient mais également les noms de son univers, car ils font partie du problème, ils éclairent le problème. La pathologie épouse les formes du nom : un paranoïaque, par exemple, va interpréter un nom comme un signifiant et non comme un signe univoque. Le nom est pris comme quelque chose qui a un sens. Le secret médical ne saurait être respecté à la lettre.

Ainsi, le nom ne peut être déguisé en supervision si l'on veut garder la cohérence du cas clinique. Il est nécessaire de décliner le nom du patient ou des personnes de son entourage. C'est quelque chose de profondément unique. Noms et tableaux cliniques sont des histoires tressées ensemble.

### • La confidentialité : contrat ou pacte ?

Ainsi, le texte de la législation ne peut être respecté à la lettre : la loi de la **confidentialité est en lien ici avec celui de la confiance**<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> et non avec le terme de *confiance*. *Confidentialité* est utilisé parce que du registre professionnel, alors que *Confiance* est du registre de l'intime. Le terme *confidentialité* échappe ici à sa racine *confiance*.

Pour Lacan, le **pacte** tient par la parole, à la différence du **contrat** qui ne tient que par le papier signé, comme si la parole à elle seule ne pouvait garantir.

La société aujourd'hui tient par le contrat, alors que le pacte psychanalytique reste l'un des rares îlots<sup>4</sup> dans le tissu social qui fonctionne sur le *pacte de confiance*.

Le pacte ne s'oppose pas forcément à l'écrit : dans un pacte, l'écrit ne valide pas, il en témoigne, il est transmission, comme les textes religieux, par exemple, qui se transmettent oralement et qui s'appuient sur l'écrit pour témoigner.

On en vient à la signature et au contrat quand il y a rupture ou menace de rupture.

### 1.3. L'éthique de l'information en milieu hospitalier

#### 1.3.1. Un centre éthique

Dans un hôpital parisien, il existe un centre de l'*éthique clinique* mis en place pour répondre à des questions comme : face à des situations difficiles que décider et qui doit décider : le médecin ? le patient ? les proches ?

L'éthique clinique sert donc à apporter une aide en cas de décision médicale « éthiquement » difficile. Elle vise à élargir le champ de la réflexion partant du principe que l'intérêt de la personne malade ne se limite pas à son seul intérêt médical.

La question plus précise de l'information est partie de cette réflexion éthique : Que dire ? Quoi ? Comment ? À qui ? Pourquoi ?

La problématique éthique consiste à enrichir et à humaniser des réflexions et des décisions qui risquent de ne prendre qu'un aspect des situations rencontrées.

Un comité éthique vise donc à coopter des gens extérieurs, à faire des ponts entre les professions. Il doit pouvoir être créé avec des regards de professionnels de la santé qui ne soient pas seulement des médecins, des infirmières, des membres de l'hôpital, mais aussi des membres extérieurs à l'hôpital.

**Le secret professionnel ne peut exclure l'intéressé.** Quand les décisions ne sont pas seulement thérapeutiques, quand ce qui est périphérique à la maladie est très important... quand il est difficile de trancher, c'est la réflexion commune qui va permettre de le faire. Mais les principaux intéressés doivent être inclus dans une réflexion : les patients ne sauraient être ignorés.

En fait, trois niveaux de concertation ont lieu :

- Celui de la visite quotidienne qui donne lieu à discussion entre assistant et interne.
- Celui du staff médical du service : une grande réunion a lieu une fois par semaine où des cas cliniques sont étudiés par les internes.

---

<sup>4</sup> Un autre lieu où le pacte continue à fonctionner est la famille.

- Celui des comités pluridisciplinaires dans lesquels des médecins d'autres hôpitaux sont présents. Ils sont spécialisés. Quand les traitements sont très lourds et certains sont mutilants, le patient vient devant le comité qui discute de son cas, puis le patient peut choisir ce qui lui convient. Un cas de cancer de prostate d'une personne de 40 ans pose le problème de la mutilation qui peut se discuter.

**Le problème est posé surtout quand les choix sont pluridisciplinaires.** Les choix ne sont pas seulement thérapeutiques. A des moments donnés, des situations sont limites, hors cas médical. Il est alors fait appel à une équipe pluridisciplinaire : médecins, soignants, mais aussi assistante sociale, psychologue, etc. Par exemple, une femme qui se fait battre peut-elle supporter tel ou tel traitement ?

La question est alors, **jusqu'où l'assistante sociale, le psychologue vont-ils délivrer les informations en leur possession ?** Il semblerait que chacun, en délivrant les informations, le fait dans sa propre conscience professionnelle. La rencontre du staff n'est pas limitée dans les temps, elle peut durer plus d'une heure sur une situation.

### 1.3.2. Les Espaces de rencontre et d'information

**La confiance est un acte volontaire.** Peut-on imposer un psychologue ? Si le médecin dit : « vous devriez voir un psychologue », les paroles de celui-ci sont comme les tables de la loi du malade. Il suffit de dire au malade que cela existe. Il prend ou il ne prend pas; ce n'est ni une obligation, ni une nécessité.

Comment offrir des espaces pertinents de confiance ? Huit centres hospitaliers ont mis en place une *Espace de rencontre et d'information*, dit ERI.

L'objectif de ces espaces est de faire retrouver en milieu hospitalier un espace de liberté, espace qui permet au patient fragilisé de retrouver les principes de liberté.

De nombreux patients préfèrent venir dans ces espaces pour s'informer et par la même occasion se confier. Aller chez le psychologue leur semble stigmatisant. Il apparaît que les malades ont recours au psychologue quand la maladie vient se greffer sur une situation-problème antérieure.

### 1.3.3. L'élaboration d'une charte

**Tout "secret" n'est pas professionnel.** On peut se trouver dans des situations où le secret n'a rien de professionnel, il peut être synonyme d'oubli, d'absence de prise en considération de la dimension humaine du patient, de défense d'un "territoire"...

A Clermont Ferrand, s'est mis en place un collectif des patients qui travaille sur une charte des médecins et du personnel soignant. Cette charte aborde leurs droits et leurs devoirs.

- La charte des médecins est différente du code de déontologie. Elle est beaucoup plus tournée vers la pratique courante : celle par exemple, de la rétention d'information : C'est, par exemple, pour un médecin, prendre le temps d'appeler un malade pour lui dire que la consultation a été annulée.
- Pour les infirmières: c'est, par exemple, respecter l'intimité du malade, c'est penser à aller expliquer au malade qui attend son opération depuis 7h du matin alors qu'il est 12h qu'une autre intervention a pris plus de temps que prévu, c'est ne pas faire attendre le malade sans aucune information alors que cette information permet aussi de la solidarité entre malades, c'est éviter de faire attendre un patient pendant des heures alors que de la salle des infirmières fusesnt discussions et rires ...

Secret médical, confiance entre professionnels, éthique de l'information : trois niveaux de confidentialité, distincts car correspondant à trois types de situation, mais complémentaires car se situant dans l'exercice d'une même profession..

## 2. Les psychologues

Pour les psychologues, si le texte de référence commun est, depuis 1961, le texte adopté par la SFP<sup>5</sup>, la loi de 1985 sur la protection de l'usage du titre est une étape décisive qui marque la reconnaissance, par la société, d'une réelle inscription sociale de la profession et du champ de la psychologie.

Cette reconnaissance sociale, associé au fait que le texte de 1961 vieillissait compte tenu des changements intervenus dans la société et dans l'exercice professionnel des psychologues, nécessitait une mise en chantier d'un code de déontologie, sur la base professionnelle la plus large possible. Cela devait permettre aussi de protéger la profession et les usagers de demandes complexes et paradoxales, en réaffirmant l'éthique et les règles qui régissent leur action, mais aussi les garde-fous que la profession se met au nom de cette éthique.

Si la finalité du *Code de déontologie des psychologues*, adopté le 25 mars 1996, « est avant tout de protéger le public et les psychologues contre les mésusages de la psychologie et contre l'usage de méthodes et techniques se réclamant abusivement de la psychologie » (préambule), il n'est pas étonnant qu'une des expressions centrales est celle de "secret professionnel".

### 2.1. Un secret "béton"

Ce secret professionnel est défendu sans restriction puisque son respect s'applique également *entre collègues* (Principes généraux 1).

C'est pourquoi le fait de *travailler pour une « entreprise privée ou tout organisme public, ne modifie pas ses devoirs professionnels*, et en particulier

---

<sup>5</sup> Société Française de Psychologie

ses obligations concernant le secret professionnel et l'indépendance du choix de ses méthodes et de ses décisions » (Art. 8)

La prudence est donc de règle en ce qui concerne les écrits : « Il n'accepte pas que ses comptes-rendus soient transmis sans son accord explicite, et il fait respecter la confidentialité de son courrier » (Art. 14).

De même, ce secret **concerne les situations d'enseignement, de stage** durant lesquels la déontologie doit être appliquée par le psychologue enseignant ou maître de stage, mais également appris à l'étudiant ou stagiaire.

*Il traite les informations concernant les étudiants acquises à l'occasion des activités d'enseignement, de formation ou de stage, dans le respect des Articles du Code concernant les personnes (Art. 31).*

*Il est enseigné aux étudiants que les procédures psychologiques concernant l'évaluation des individus et des groupes requièrent la plus grande rigueur scientifique et éthique dans leur maniement (prudence, vérification) et leur utilisation (secret professionnel et devoir de réserve (Art. 32).*

*Les psychologues qui encadrent les stages, à l'Université et sur le terrain, veillent à ce que les stagiaires appliquent les dispositions du Code, notamment celles qui portent sur la confidentialité, le secret professionnel, le consentement éclairé (Art. 33).*

## 2.2. Un secret qui s'inscrit dans un respect absolu des personnes

Ce code de déontologie se définit lui-même comme reposant « **sur une réflexion éthique et une capacité de discernement** », **et sur l'observance de grands principes**, dont le premier est le « **Respect des droits des personnes** », premier principe qui reprend l'idée de la première phrase du code :

*Le respect de la personne humaine dans sa dimension psychique est un droit inaliénable. Sa reconnaissance fonde l'action des psychologues.*

C'est ce respect de la personne qui justifie le secret absolu. Le psychologue « respecte le principe fondamental que nul n'est tenu de révéler quoi que ce soit sur lui-même » (Principes généraux 1).

On retrouve cette dimension éthique dans la formation dans « les présentations de cas se font dans le respect de la liberté de consentir ou de refuser, de la dignité et du bien-être des personnes présentées » (Art. 32).

Bien entendu, « le psychologue réfère son exercice aux principes édictés par les législations nationale, européenne et internationale sur le respect des droits fondamentaux des personnes, et spécialement de leur dignité, de leur liberté et de leur protection. Il n'intervient qu'avec le consentement libre et éclairé des personnes concernées » (Principes généraux 1).

### 2.3. "Cas de conscience" et "esprit de corps"

Comme tout citoyen, le psychologue a « l'obligation de signaler aux autorités judiciaires chargées de l'application de la Loi toute situation qu'il sait mettre en danger l'intégrité des personnes. Dans le cas particulier où ce sont des informations à caractère confidentiel qui lui indiquent des situations susceptibles de porter atteinte à l'intégrité psychique ou physique de la personne qui le consulte ou à celle d'un tiers, le psychologue évalue en conscience la conduite à tenir, en tenant compte des prescriptions légales en matière de secret professionnel et d'assistance à personne en danger. Le psychologue peut éclairer sa décision en prenant conseil auprès de collègues expérimentés » (Art. 13).

Cette dernière phrase nous renvoie à un autre point. Comme toute déontologie, elle ne peut se vivre que si les professionnels *font corps* autour de leurs références communes : « Le psychologue soutient ses collègues dans l'exercice de leur profession et dans l'application et la défense du présent Code. Il répond favorablement à leurs demandes de conseil et les aide dans les situations difficiles, notamment en contribuant à la résolution des problèmes déontologiques » (Art. 21).

Pour les psychologues, il existe donc un secret professionnel fort, lié à un titre désormais reconnu, à un corps professionnel et à une déontologie, qui s'appuie sur une éthique explicite; ce secret a toutefois les limites de tout secret professionnel mais qui nous renvoie d'une certaine manière au respect de la personne.

## 3. Les orthophonistes

### 3.1. L'absence de code de déontologie

La profession n'a aujourd'hui pas de code de déontologie comme peuvent l'avoir les médecins ou les psychologues.

Il est tout à fait intéressant de constater que comme la profession enseignante, les orthophonistes se posent actuellement la question d'établir un code de déontologie ou tout du moins une charte qui cadre leurs pratiques professionnelles. Les orthophonistes se sentent tenues par le secret professionnel, mais par conviction personnelle et par une conception de leur métier qui s'appuie sur une déontologie implicite. On constate en effet que dans le cadre du partenariat que les établissements scolaires ou les enseignants entretiennent avec les orthophonistes, un certain nombre de données ne sont pas divulguées. **Les orthophonistes se sentent tenues au devoir de réserve et au secret professionnel** afin de préserver ce qui à leurs yeux fait partie du domaine privé des enfants.

### 3.2. Une absence de communication externe, des débats en interne

L'absence de charte écrite ne facilite pas le discernement qui est renvoyé à la responsabilité individuelle et pose question aussi aux partenaires. **Nombre d'enseignants se demandent pourquoi les orthophonistes ne communiquent pas l'ensemble du dossier** et cela provoque certains malentendus. Un code de déontologie clarifierait les relations avec les partenaires extérieurs.

En revanche, les orthophonistes se sentent autorisés à débattre entre eux de questions qui touchent un patient. Ce débat reste interne à la profession et est au service du patient. Nous retrouvons ici le principe du « secret partagée » par des professionnels remplissant une même mission.

On trouve des similitudes avec le métier d'enseignant où la mise en œuvre d'une déontologie et le respect de la confidentialité, le secret professionnel reposent sur le discernement du professionnel sans qu'il y ait une garantie portée par l'institution. La question de la déontologie et de la confidentialité est renvoyée dans le champ de la responsabilité individuelle. Une dérive reste possible : celle de rester dans une responsabilité individuelle et d'oublier la responsabilité collective. Par ailleurs, l'absence de code de déontologie pour les orthophonistes comme pour les enseignants posent la question du repérage de ce qui est du domaine du privé et ce qui est public et peut donc être communiqué à autrui. Il semble important quand on réfléchit à la confidentialité chez l'enseignant de repérer le contexte dans lequel la parole a été communiquée et à qui elle peut être redite.

### 3.3. Une nécessité de préserver un espace confidentiel

On identifie déjà que lorsqu'il n'y a pas de charte de déontologie explicite, il convient alors dans les métiers où la relation est première de différencier ce qui est de l'ordre du droit de réserve, du secret, de la confiance et ce qui est de l'ordre du secret partagé et de ce qu'il importe de dire pour préserver la personne. Car reste toujours prioritaire l'assistance à la personne.

## 4. Prêtres et laïcs en responsabilité pastorale

### 4.1. Le secret de confession

Historiquement, après le secret médical, le deuxième secret professionnel reconnu fut celui du clergé catholique. En effet, le secret des prêtres fut reconnu à partir du christianisme.

Comme le remarque André Damien<sup>6</sup> :

*Les prêtres des religions antiques ne le connaissaient pas. C'est avec le prêtre chrétien, doté du pouvoir de remettre les péchés et admis à entendre les confidences des fidèles pour les pardonner, qu'est apparu le second type,*

---

<sup>6</sup> André DAMIEN, *op. cit.*

*chronologiquement, de secret professionnel. Astreint à un secret absolu, les prêtres ne pouvaient dire à quiconque, même aux puissants du monde, ce qu'ils avaient appris en confession. Le secret des prêtres est donc lié à la confession auriculaire.*

Cela a permis de nombreux romans et films dans lesquels des prêtres sont écartelés entre l'obligation au secret et l'impossibilité de se justifier pour manifester leur innocence ou celle d'autrui dans le crime qui leur avait été révélé.

Aujourd'hui, par rapport au secret des médecins, des avocats... **le secret de la confession demeure, finalement, le seul secret absolu reconnu et efficacement protégé.** Son existence est posée par la Cour de cassation qui reconnaît que les ministres du culte, qu'ils appartiennent d'ailleurs à la religion catholique ou à la religion réformée, sont tenus de garder le secret sur les révélations qui peuvent leur être faites dans la mesure où les faits leur ont été confiés dans l'exercice de leur ministère sacerdotal ou en raison de ce ministère<sup>7</sup>.

#### **4.2. Secret de confession ou secret professionnel ?**

L'affaire de Caen, dans laquelle l'évêque du lieu fut mis en cause pour ne pas avoir dénoncé des agissements criminels (actes de pédophilie) d'un de ses prêtres, met en lumière une distinction importante à faire entre *secret de confession* et *secret professionnel*. Si les médias parlèrent de secret de confession, le jugement de septembre 2001 du Tribunal de Grande Instance de Caen écartait le principe du secret, dont il affirmait par ailleurs l'existence, au motif que l'évêque n'avait pas bénéficié d'une confession ou d'une confiance du prêtre poursuivi, mais qu'il n'avait appris les faits que par des tiers.

Ce jugement, apparemment sévère vis-à-vis du clergé, était de fait une confirmation du caractère absolu de la confession et de son respect par la société civile.

Si ce que voit et entend un évêque ou un prêtre dans l'exercice de son ministère est sujet à confidentialité, comme pour les autres métiers la règle aujourd'hui est de transgresser ce **secret professionnel** chaque fois qu'il s'agit d'une personne en danger ou de la protection du corps social.

Cela dit, ce jugement, contrairement à l'apparence, ne remet pas en cause le secret de confession, au contraire il s'inscrit dans le droit fil de la jurisprudence sur la protection du secret de la confession, en se situant pas rapport à lui.

#### **4.3. Vers une déontologie ?**

S'appuyant sur ce secret professionnel (et non de confession) et prenant en compte le nombre croissant de laïcs recevant une "lettre de mission" certains théologiens parlent de déontologie. Cela devient essentiel dans la mesure où ces personnes ne sont pas ministres ordonnés, donc ne font pas partie de l'Église

---

<sup>7</sup> Cass. crim., 11 mai 1959, Gaz. Pal. 1959.2.79

"hiérarchique". En tant qu'agents pastoraux, *elles se retrouvent dans les mêmes situations que celles rencontrées par les prêtres*, elles doivent donc, elles aussi, bénéficier de la confiance de ceux qui viennent les voir et suivre les mêmes règles "professionnelles" que leurs "collègues" ordonnés.

Néanmoins, *l'utilisation du terme de déontologie pose ici question*. Pour qu'il y ait véritablement déontologie, il convient qu'elle soit voulue, validée et régulée par la profession. Qui est ici la profession ?

\*

\* \*

En conclusion, et avant de traiter de manière plus méthodique les différentes expressions utilisées, on voit déjà dans ce chapitre :

- une certaine diversité de situations qui peut, de fait, amener à un certain flou : entre secret de confession, secret professionnel absolu ... mais plus tout à fait, confidentialité-confiance, confidentialité-confiance, éthique, déontologie, code de conduite...
- une attitude commune pour préserver un espace clos pour permettre un véritable travail sur et avec les personnes.

La différence d'un métier à l'autre se fait par le degré des moyens existants pour la régulation interne ou externe.



## Chapitre 2 :

# LA RECHERCHE DE REPERES ANTHROPOLOGIQUES

---

La question de la confidentialité à l'école et en formation ne peut être étudiée aujourd'hui sans prendre en compte le contexte dans lequel nous vivons.

Nous avons vu que professionnellement le secret professionnel semble remis en cause de plus en plus souvent. Nous observons également, en sens inverse, des efforts pour définir une certaine déontologie, une éthique collective dans lesquelles la confiance et la confiance jouent un rôle certain. Cela fait néanmoins passer d'une logique collective à un discernement individuel, d'une logique immuable à celle du cas de conscience, et donc du cas par cas.

Cette relativité est décuplée dans la vie quotidienne : que se soit la presse ou la télévision, il règne actuellement une confusion importante dans de nombreuses publications et émissions de radio ou télévision entre la sphère privée et la sphère publique. Dans ce contexte où la frontière entre ce qui concerne l'intime et ce qu'il est bon d'étaler au grand jour, puisque dans bien des lieux tout se dit, il est parfois difficile de discerner au sein de l'exercice de sa profession le statut de la parole échangée : Est-elle communicable à tous ou bien du registre du privé ?

***Quel sens donner à la confidentialité et comment éduquer des jeunes à la confidentialité lorsque tout dire et tout « étaler au grand jour » est presque transformé en valeur qui serait le « savoir communiquer », voire même reçoit une forme de reconnaissance ?***

Ces questions nous ont amené à repréciser trois ingrédients anthropologiques importants de la confidentialité : la parole, l'intériorité et la communication.

### 1. Confidentialité et parole

Il n'y pas de confidentialité possible sans qualité de la parole.

#### 1.1. Le statut de la parole

Pour mieux analyser le statut de la parole, il convient d'en repréciser le sens.

Si la parole est définie comme « faculté de communiquer la pensée par le langage, par les mots », elle a donc *une fonction sociale*, elle est *reliance* : elle relie les gens au cosmos dans un sens large, elle est découverte et redécouverte de soi, elle est découverte et redécouverte d'autrui...

Pour les linguistes, la ***parole est « l'usage concret de la langue par un individu »***. La langue est distincte de la parole : la parole est l'utilisation particulière de la langue par un individu précis dans un contexte précis, d'où le sens

d'**engagement**, de **promesse** donné à la parole et que l'on retrouve dans des expressions telles que *donner sa parole, tenir sa parole, tenir parole*. Dans la parole, la subjectivité est prégnante. Alors que le langage est extérieur, la parole est intérieure, elle surgit de l'intérieur, elle est inscription de l'être dans une communication.

La parole est un facteur important dans l'affirmation de soi. Elle est un facteur important de l'identification sociale, « le timbre et l'intonation disent tout : l'âge, le sexe, l'humeur, et même les arrière-pensées du locuteur »<sup>8</sup> **La parole est à situer dans une problématique personnelle, affective, émotionnelle, cognitive.** "Son Oreille entendait mes pensées", dit Erik Orsenna

## 1.2. La parole questionnée

Parce qu'elle est fondatrice d'humanité, la parole peut être interrogée selon des axes multiples et variés :

- **Le réel peut être interrogé par la parole.**

La parole dite libre, sans entraves, la parole débridée, déliée, dénouée, invérifiable... est aujourd'hui particulièrement mise en exergue. Chacun s'accorde le droit de faire valoir sa parole, de prendre la parole; le droit de faire valoir le sens qu'il donne au réel : en psychanalyse, peu importe si la parole est ajustée au réel ou pas. Il suffit que l'analysé l'exprime ainsi : le réel est alors soumis à la parole. Celle-ci contrôle le réel, donne sens au réel, l'emporte sur le réel. Pour la psychanalyse, c'est la parole qui donne du sens au vécu. La parole est considérée, désignée comme « médicamenteuse ». La promotion de la parole associée, rattachée systématiquement au bien-être, fait que tout traumatisme trouve au travers de la parole sa thérapie. Est-ce que par nature toute parole est libératrice ?

- **La parole peut être interrogée à partir de son contraire : le silence**

Pour les indiens, **la parole est l'expression du silence**. Entre parole et méditation silencieuse, la frontière est alors ténue. Qui n'a pas expérimenté le silence peut-il véritablement avoir de parole ? L'état de silence peut créer, à l'intérieur de soi, une disposition préalable. Il aide alors à capter une énergie globale qui prépare à l'échange locuteur/auditeur... C'est comme un premier état d'accueil : il s'agit de rentrer en soi, de faire silence en soi pour pouvoir accueillir. **Pour entendre et comprendre la parole d'autrui, on s'exerce à l'écouter.** Ascèse et retenue de la parole vont de paire avec l'intériorité.

Qui sait écouter le silence sait qu'entre deux moments de silence, le silence devient sonore ou le son devient silence... La chaîne verbale est ponctuée de silences. Parole et silence sont dans une complémentarité au sein d'une globalité.

---

<sup>8</sup> Régis DEBRAY, *Dieu, un itinéraire*, Odile Jacob, 2003. p. 117

« Ce que j'aime dans la prose de Bernard Feillet, c'est ce que, au détour des phrases, elle ne dit pas, ce sont ses points de suspension et surtout ses silences. La grande musique est toujours celle qui ouvre les portes du silence. »<sup>9</sup>

Un flux continu d'images, un perpétuel bruit verbal ne laissent pas de place à l'intériorité réflexive et au retour sur soi, dans le sens fécond d'une élaboration du monde... bruit de la bouche disent les psychanalystes. Pourtant tout silence n'est pas fécond. **Certains silences peuvent être même meurtriers.** Les limites du discernement entre le dire et le non-dire sont souvent renvoyées à la personne... La difficulté du discernement personnel dans des situations problématiques est éprouvante... Un appui extérieur serait-il source de soulagement... ? Mais quel appui ? Appui d'un texte ? Appui d'une personne ?

• **La parole peut être interrogée au travers des canaux qui lui servent de substituts:**

- **Le corps** contribue au langage. On peut parler de langage du corps. La parole peut s'incarner dans le corps. Le corps devient parole. Le corps, le regard, le geste, la voix, sont autant d'extensions de la parole qui l'appuient mais peuvent aussi la contredire.
- **L'écriture** est mémoire, trace de la parole, extériorité... Entre écriture et parole, les liens sont vivaces. Ecrire est un fragment de parole, une parole arrachée au temps... c'est une parole qui dialogue avec la mort pour rester dans la vie. « Les paroles s'envolent, mais les écrits restent ». Le caractère public d'une parole tient à l'unité de temps et à l'espace, alors que l'écrit s'affranchit de cette sujétion. L'écriture donne d'autres facettes au langage symbolique dans la mesure où il ne s'adresse pas aux mêmes sens.
- **La machine** rencontre la parole et la traduit. L'interface de l'homme et de la machine, la virtualité, la réalité virtuelle et l'environnement de synthèse... donnent à la parole humaine d'autres facettes.
- **La musique** est un relais de la parole, on fait parler l'instrument...et l'harmonie peut être plus expressive que la parole. La parole est musicale.

### 1.3. Parole et régulation institutionnelle

Les modalités de la parole sont à décliner en fonction des espaces qui sont donnés. La parole dans un établissement scolaire se pose différemment selon les lieux, les moments :

• Certaines situations comprennent normalement une régulation institutionnelle. On peut citer : la classe, l'atelier, les activités culturelles, l'heure de vie de classe, les conseils de délégués-élèves, le conseil de classe : lieu de décision, lieu du rendre compte, mais parfois situations soumises à confidentialité.

---

<sup>9</sup> Bertrand REVILLION dans la préface de *L'Arbre dans la mer*, Bernard FEILLET, p.10. Paris. Desclée de Brouwer, 2002

- D'autres espaces de la parole sont sans régulation institutionnelle, tels la cour de récréation, la cantine, l'internat, le foyer des élèves.

Parole spontanée ou parole socialisée, parole convenue ou parole authentique... Toute parole ne s'équivaut pas. Pour qu'il y ait confidentialité, il convient que la parole soit vraie, c'est-à-dire engagement de la part de celui qui parle; qu'elle soit juste, c'est-à-dire maîtrisée quant à la quantité et à la qualité de ce qui est dit, et quant au choix des supports qui la transmettent.

## **2. Confidentialité et intériorité**

Il n'y a de confidentialité possible sans intériorité.

*L'intériorité est cette capacité à faire retour sur soi, à faire silence, à tirer parti des expériences, à conscientiser à la fois sa propre existence et celle des autres, à faire l'expérience de sa dignité personnelle et à la fois de ses propres limites.*

### **2.1. Ce qui nuit au développement de l'intériorité**

*Beaucoup de réalités du monde nous poussent à vivre à l'extérieur de nous-mêmes dans un spectacle continue, événements où luttent et meurent les hommes. Nous sommes jetés hors de nous-mêmes, dépossédés du temps que nous vivons par les rythmes du travail ou du loisir, par les exigences des désirs qu'on nous impose, par le vide d'une civilisation mécanisée, par l'instantané, par le bruit.<sup>10</sup>*

*Il nous faut savoir interroger :*

#### **• Le développement des sciences et de la technique**

Survalorisée, elle aboutissent à un oubli de l'Homme, à une importance de l'objet au détriment du sujet. Ainsi cherche-t-on à faire réussir l'école ou les jeunes ?

Il y a également une perte du mystère : tout s'explique ou s'expliquera un jour, une survalorisation du faire, aboutissant à l'activisme.

#### **• Le développement des moyens d'information**

Plus les moyens de "communication" et d'information se sont développés, plus il y a dysfonctionnement de la communication : problèmes inter-culturels, surabondance de l'information qui annihile la parole, perte du symbolique, culture du commentaire. Plus les moyens de communication se sont développés, plus il y a interactivité, plus il y a déficit de réflexion, de recul (cf surfer sur internet, répondre dans l'heure au fax, à un e-mail...). Plus les moyens de communication se sont développés, plus il y a dépendance ( cf. téléphone mobile).

---

<sup>10</sup> OIEC, *Éduquer l'homme intérieur, source de dynamisme personnel et d'engagement social*. Mexico 1986.

- **Les valeurs et les idéaux actuels**

Il est difficile de dire qu'il y a perte des valeurs, mais il n'y a plus de hiérarchisation, avec une importance des "valeurs du moment". Les sondages d'opinion constituent la base au consensus momentané, d'où l'importance des médias. Il n'y a plus aujourd'hui de vérité absolue pour laquelle vivre, lutter et mourir. L'homme est acteur, non auteur; produit de son temps, plus que créateur de son temps.

- **La recherche individuelle pour compenser les manques ci-dessus**

Pour compenser, les personnes peuvent aller vers encore plus d'extériorité (violence, agressivité, bruit). Cela peut prendre également la forme d'un repli sur soi (drogue...), d'une dépendance absolue (secte...)

Sans nier tout ce qui est positif, force est de reconnaître que la sollicitation la plus forte est celle qui nous pousse constamment à vivre un peu plus en dehors de nous-même ("vivre à côté de ses pompes"). Qu'est-ce qui peut donc restaurer ou développer cette intériorité ?

## 2.2. Des pistes pour développer l'intériorité

On peut reprendre ici les pistes très riches proposées par Emmanuel Mounier <sup>11</sup> qui, bien qu'anciennes et sous un langage parfois désuet, revêtent une actualité certaine :

- **Le recueillement**

La vie personnelle commence par cette capacité à rompre, à se distancier du milieu ambiant ... pour mieux s'engager : "se reprendre", "se ressaisir" en vue de se recentrer, de s'unifier. Ce mouvement de méditation sur soi n'est pas à confondre avec la rumination ou l'introspection.

- **Le secret**

La personne demeure un mystère, il y a du secret en nous, de l'invisible, avec des "régions infernales" et "ses abîmes supérieures". Une vie personnelle est donc liée par nature à un certain secret. Pourtant "certaines personnes sont tout en dehors, tout en exhibition, n'ont pas de secret, pas de densité intérieure. Ils se lisent à livre ouvert et s'épuisent vite. N'ayant pas l'expérience de cette distance profonde, ils ignorent le respect du secret, du leur ou de celui d'autrui. Ils ont un goût vulgaire de se raconter, d'étaler et de fouiller. La réserve dans l'expression, la discrétion est l'hommage que la personne rend à son infinité intérieure".

- **L'intimité ou le privé**

La zone du privé, c'est le lieu où je cherche à maintenir dans mon être social, la paix des profondeurs, et l'intimité échangée de personne à personne. En même temps, c'est le lieu où je cherche le confort d'une certaine tiédeur, où je goûte à une passivité végétative, à une dépendance biologique. "Ne pas jouer aux purs

---

<sup>11</sup> Emmanuel MOUNIER, *Le personnalisme*, Que sais-je 1949.

esprits, la vitalité spirituelle, la paix profonde ne s'atteint pas sans traverser la paix végétale de la vie". Cet aspect ne doit pas s'opposer à la vie publique.

- ***Le vertige des profondeurs***

Se retirer de l'agitation, se mettre face aux vraies questions n'est pas de tout repos. Mais fuir notre vie profonde et ses questionnements aboutit à un "véritable suicide spirituel". L'affrontement existentiel représente une épreuve pour tout homme.

- ***L'attitude de désappropriation***

La vie personnelle est successivement affirmation de soi et négation de soi au sens d'effacement de soi-même. L'homme a besoin de posséder quelque chose pour entrer en contact, pour renoncer à être seul, à être passif. Mais cette propriété nécessaire à l'épanouissement de la personne implique une désappropriation de soi et de ses biens qui dépoliarise l'égoïsme.

- ***La vocation***

Toute la vie d'une personne est un peu une respiration avec des phases d'inspiration et d'expiration, des phases où l'on se ramasse sur soi, d'autres où l'on s'exteriorise. C'est la recherche perpétuelle d'une unité pressentie, désirée, et jamais réalisée. Cela ressemble à un appel silencieux, d'où le mot de "vocation".

- ***La dialectique intériorité/extériorité***

Intériorité et extériorité sont deux aspects à tenir en équilibre, sinon c'est le narcissisme ou la dispersion (cf. l'expression actuelle *s'éclater*). Il faut paradoxalement sortir de l'intériorité pour entretenir l'intériorité. La personne est un dedans qui a besoin d'un dehors. La pression qu'exerce sur nous l'extérieur est force de rupture de l'égoïsme. Les deux aspects sont nécessaires pour éviter folie (intériorité sans extériorité) et délire (extériorité sans intériorité).

Le contexte actuel ne nous aide pas à tenir parole, à garder la parole. On perçoit bien à la lecture de Mounier et des pistes précises qu'il nous propose, la nécessité de restaurer cette intériorité sans laquelle il ne peut y avoir *réception* de la parole d'autrui.

### **3. Confidentialité et communication**

Il n'y a de confidentialité possible sans relation à l'autre.

#### **3.1. La parole a d'emblée vocation communautaire**

La confidentialité renvoie à la notion de limites et d'opportunité (discretion, devoir de réserve,...). Mais elle se greffe plus fondamentalement sur une conception de l'être humain, une anthropologie d'un point de vue relationnel. En effet, la communication n'est pas simple échange d'informations que je pourrais, ou non, communiquer. Elle est plus fondamentalement une dimension essentielle de

**structuration de l'identité humaine** et, à ce titre, un « chemin de dignité pour soi-même et pour autrui »<sup>12</sup>.

En reprenant les termes de la philosophie existentielle, on peut dire que c'est dans l'interlocution que se construit l'identité personnelle. La parole a d'emblée vocation communautaire, vocation de rencontre avec l'autre : la personne d'autrui vient faire acte de présence dans la parole qu'elle m'adresse. *Ce jeu de langage* n'est pas un simple habillage de pensées intimes qui se découvriraient grâce au langage. Cela veut dire que la parole me lie à autrui dans un rapport immédiat et singulier et ce n'est que dans un second temps que nous prenons conscience de nous-mêmes et que nous sommes en mesure de poursuivre un *dialogue intérieur*.

### 3.2. Parler de l'autre / Parler à l'autre

Dans cette logique, penser la personne d'autrui, ce n'est pas en avoir une idée, mais c'est tout simplement *parler à cet autre*. Avant de chercher à dire ce qu'il est, je l'invoque, je l'appelle dans une rencontre verbale. Vouloir parler de l'autre avant de *parler à l'autre*, c'est déjà l'abolir dans son altérité personnelle. Selon Levinas, le langage transmué en parole n'est pas simplement un outil de communication, il est le tissu vivant de l'intersubjectivité.

De cette **dynamique créatrice**, on peut retenir trois points :

1 - « La reconnaissance de l'autre est liée au moment allocutif de l'exercice du langage »<sup>13</sup>. C'est dans l'échange de parole que l'autre est reconnu.

2 - Dans l'acte de parole, il y a "création d'être". Les êtres humains se créent en communiquant.

3 - S'il y a émergence de soi dans cette réciprocité langagière, en cas de non réponse, l'autre est nié jusque dans sa possibilité d'être puisque l'autre ne reconnaît son être et son sens que par la reconnaissance enveloppée dans l'échange de parole.

### 3.3. Parole et reconnaissance de l'autre

L'on soupçonne ici les **conséquences désastreuses d'une parole non reconnue**, non prise en compte. En effet, si j'interpelle autrui sans lui donner la parole, sans l'inviter de fait à répondre, je lui refuse sa capacité à exister en tant que personne. Je crée objectivement une situation de violence. A chaque fois que je parle ou que j'agis comme si autrui n'était là que comme simple récepteur ou exécutant, j'exerce une violence sur lui. La violence, en l'occurrence, réside non pas d'abord dans le contenu de mes paroles mais dans la négation de l'autre comme coopérant, au moins virtuelle, de l'intersubjectivité parlée. Nous sommes là dans le registre de l'éthique puisque l'interlocution implique la réciprocité de

---

<sup>12</sup> Cf Fred POCHE: Une politique de la fragilité, Cerf, 2004 p.45 et 49, les considérations exposées ci-dessus s'inspirant du Chapitre II: "Fécondité du personnalisme logico-linguistique".

<sup>13</sup> idem

reconnaissance au delà de la différenciation des statuts sociaux. Et cette réciprocité est explicitement niée lorsque, par exemple, je mens à mon interlocuteur, puisque j'utilise le langage, non pas comme lieu de construction mutuelle, mais comme outil de déni de l'autre.

C'est donc **la notion de personne** qui sous-tend cette conception éthico-pratique. Si en tant qu'individu, je suis unique, singulier, incomparable, en tant que personne je suis pris dans un univers de communication qui me constitue comme être humain : je deviens par et dans la rencontre avec autrui.

Cette affirmation implique que l'on cherche à résoudre dans un même mouvement **l'articulation entre subjectivité et différence**. Un constat banal nous oblige à souligner des attitudes fréquentes d'intolérance vis à vis des différences, intolérance source de stigmatisation, de violence, d'exclusion. C'est la relation à autrui, perçue et vécue comme première et fondatrice qui permet de gérer correctement la différence. L'étranger n'est pas moi, la personne handicapée n'est pas moi, l'enfant n'est pas moi (adulte), mais nous sommes **en relation d'égale dignité** et la différence ne crée pas d'asymétrie décisive. L'Autre n'est pas pensé et perçu avec un sens qui renverrait au moi considéré comme référent puisque chaque moi se constitue dans la relation originale avec autrui...

On pressent ici les **dérives d'un vocabulaire** qui, sous prétexte d'être objectif pour souligner les différences, stigmatise insidieusement l'autre (celui qui n'est pas moi) : les *non-croyants*, les *exclus*, les *défavorisés*... et dans notre monde scolaire *a priori* très policé, les *non-enseignants* sans parler de la façon dont on évoque parfois les *élèves*, les *jeunes*, voire les *parents*, pour souligner leur différence qui, d'un certain point de vue - celui du *moi dominant* dans l'institution - les disqualifie.

Pour conclure, la notion de confidentialité nous renvoie à travers les concepts-clés du champ sémantique (confiance, confiance) à des **interrogations** sur ce qui se joue dans cette tension vécue entre accueil - rétention - transmission de la parole échangée. C'est dans le périmètre des institutions, là où s'arriment les existences particulières que peuvent s'instaurer des règles de gestion de la parole partagée, articulant dans une dialectique indépassable le "souci d'autrui" et le "souci de soi".

\*

Cette approche anthropologique dit l'ampleur de la tâche, mais elle dessine aussi des pistes pour rendre les personnes capables de confidentialité : **éduquer et former à la parole et à la relation vraies, encourager le développement de l'intériorité, manifester de la confiance en l'autre.**

## Chapitre 3 :

# LA RECHERCHE DE REPERES CONCEPTUELS

---

Dans ce troisième temps, nous nous sommes efforcés de préciser et d'articuler les différentes notions rencontrées pour en faire une trame conceptuelle.

### 1. Professionnalisation et déontologie

Pour reprendre les repères de Raymond Bourdoncle<sup>14</sup>, le terme professionnalisation renvoie :

à la **professionnalité** : augmentation de la maîtrise professionnelle d'une activité grâce à l'amélioration des capacités et à la rationalisation des savoirs sur lesquels cette activité se fonde,

au "**professionnisme**", ensemble des stratégies collectives par lesquels un groupe professionnel (association, syndicat,...) revendique plus d'autonomie, le monopole de l'activité et le contrôle de son exercice, c'est-à-dire la transformation de l'activité en profession et donc l'amélioration de son statut social : l'efficacité de la démarche est liée à la reconnaissance du caractère vital du service rendu à la société,

au **professionnalisme** : processus de socialisation par lequel un individu adhère aux règles, normes et attitudes qui définissent la conscience professionnelle du groupe.

C'est au cœur de cette évolution que s'inscrit la question de la déontologie professionnelle établie par un corps professionnel, en lien avec une compétence déterminée et qui devient obligation pour la personne qui porte le titre et donc indicateur de son professionnalisme. Toute déontologie professionnelle précise des règles de confidentialité qui rend possible le travail en profondeur.

Dans le cas des enseignants, l'enseignement est d'abord un métier en voie de professionnalisation, correspondant au passage du "magister/dominus" au "clinicien de l'apprentissage", à celui du passage du maître connaissant toute chose (...y compris l'élève) au respect de la complexité (en commençant par celle de la personne).

Cependant, force est de constater qu'en ce qui concerne les enseignants, nous avons bien un corps professionnel structuré, dans lequel seul un pair peut contrôler un enseignant, nous avons depuis quelques décennies la mise en place d'un discours universitaire sur la pratique, élaboré en *Science(s) de l'éducation*, mais que nous n'avons guère de code de déontologie.

---

<sup>14</sup> *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de pédagogie. N°94, janv-mars 1991.*

Jacques Lagarrigue in *Recherche et formation* fait ainsi le résumé de son article sur le Code Soleil<sup>15</sup> :

*Les multiples éditions du code Soleil qui se sont succédées depuis 1923, témoignent de l'attachement récurrent des instituteurs à ce document corporatif qu'on peut dire canonique dans son double aspect législatif et déontologique. Vocation et foi républicaine, relation éducative et pédagogique, modèle de citoyenneté, loyauté laïque composent l'idéal-type de l'instituteur. Significativement, toute normativité disparaît avec la partie déontologique dans les dernières éditions désormais réduites à des informations d'ordre législatif et réglementaire.*

De toute façon, socialement on peut aussi penser que la montée du niveau culturel des parents, la juridicisation des relations, rendent prudent sur ce qui peut être dit, sur la délimitation entre sphère privée et domaine public, et pose de manière accrue la question de la confidentialité, entre aphasie et logorrhée.

## **2. Confidentialité et secret professionnel**

La prise en considération de la loi française permet déjà de repérer la notion de secret attaché à l'existence de la personne.

### **2.1. La notion de secret.**

Le secret par définition recouvre tout ce qui doit demeurer caché et comprend tous les faits de la vie privée. Le respect de l'intimité des individus s'inscrit comme un caractère essentiel du droit français et revêt plusieurs aspects :

- la protection de la vie de chacun : vivre à l'abri du regard d'autrui au sein d'une sphère familiale ou sociale dans laquelle tout individu est maître de ses choix et actes dans le respect de la légalité,
- la liberté de s'exprimer par écrit, de transmettre cet écrit à une autre personne et d'être protégé par le "secret de la correspondance",
- la protection du corps, comme par exemple les règles issues du secret médical).

D'un point de vue judiciaire, il y a délit constitué à chaque fois qu'il y a divulgation d'informations "protégées". Le délit existe indépendamment de l'intention de nuire; il y a en outre, intention frauduleuse lorsqu'il y a conscience de révélation d'un secret.

---

<sup>15</sup> Jacques LAGARRIGUE, *Évolution des conceptions de la morale professionnelle des instituteurs à travers différentes éditions du Code Soleil*, Revue Recherche et Formation n°24, 1997.

## 2.2. Les principes

- **La protection de la vie de chacun.**

« Chacun a droit au respect de sa vie privée »<sup>16</sup>. Ainsi les adresses personnelles détenues par les administrations sont au nombre des renseignements protégés. La divulgation du lieu d'un domicile ou d'une résidence, sans l'autorisation de la personne concernée, constitue une atteinte à un droit personnel, sauf lorsqu'il s'agit de l'exécution de justice.

De même, l'exploitation commerciale non autorisée de l'image d'une personne, isolée du contexte public au cours duquel elle a été prise, constitue une violation de la vie privée.

- **La liberté de s'exprimer sans contrôle.**

Cela concerne en particulier les *correspondances*. Ce terme doit être compris au sens large : courrier postal, courrier électronique, correspondances téléphoniques,...

Cependant, un courrier adressé personnellement à un agent d'une administration sur son lieu de travail est censé être de nature professionnelle. Lorsque l'entreprise est de nature privée, il y a lieu d'envisager la question dans le cadre du règlement intérieur.

- **La protection du corps même, liée au secret médical,**

Cet aspect a été traité plus haut dans le cadre de la déontologie médicale.

## 2.3. Les personnes tenues au secret professionnel.

La notion juridique de secret professionnel se précise par référence à un régime de sanctions pénales contre ceux qui parleraient trop et non comme un système de protection contre ceux qui préféreraient se taire.

Dans le nouveau Code Pénal, **il n'y a plus de liste limitative de personnes tenues au secret**. L'article 226-13 se contente de donner une définition générale des personnes légalement tenues au secret. Il en distingue deux groupes :

- le premier comprend des personnes dépositaires d'une information secrète par état ou par profession,
- le second, en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire.

C'est aux tribunaux, a posteriori, de dire si telle ou telle personne est dépositaire d'un secret professionnel. Il s'agit donc de se référer aux Codes de déontologie professionnelle et à certains textes réglementaires concernant, par exemple, les assistantes sociales, le personnel de P.M.I. les personnels des établissements d'aide sociale.

---

<sup>16</sup> art. 9 du Code civil, L. N°70-643 du 17-07-1970

De façon générale, les fonctionnaires des trois fonctions publiques (Etat, Territoriale, Hospitalière) sont soumis au secret professionnel et à l'obligation de discrétion professionnelle.

*Les fonctionnaires doivent faire preuve de discrétion professionnelle pour tous les faits, informations ou documents dont ils ont connaissance dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de leurs fonctions. (Code Pénal, art.226-13).*

L'obligation de secret professionnel liée au statut **peut aussi être liée à la mission**. Par exemple, la secrétaire et la femme de ménage, dans un service participant à la mission d'aide sociale à l'enfance, ne sont pas tenus au secret de par leur profession mais en tant qu'elles participent à une mission protectrice particulière.

Evolution significative : dans la dernière version du Code Pénal, on ne vise plus expressément certains professionnels et on ne parle plus de "secrets qu'on leur confie", mais d'une **information à caractère secret en lien avec les droits de la personne**. Et lorsque les conditions d'application de la loi pénale ne sont pas réunies, la partie qui s'estime lésée peut intenter une action au civil, devant le Tribunal d'Instance ou de Grande Instance.

#### **2.4. La faculté de révélation.**

La levée du secret professionnel ne peut être autorisée que dans des cas exceptionnels. Certains sont prévus par la loi pour prévenir des dangers graves, notamment pour des motifs de santé publique ou de protection de personnes en péril. D'autres visent à faciliter le cours de la justice.

- **La levée du secret professionnel**

- peut être prescrite pour permettre l'exécution de décisions de justice,
- peut concerner un personnel spécifique. Par exemple, les assistantes sociales peuvent signaler, sans s'exposer aux peines relatives à la violation du secret, aux autorités administratives des actions sanitaires et sociales, les mauvais traitements, les sévices ou privations des mineurs de moins de 15 ans. De même, tout fonctionnaire qui, dans l'exercice de ses fonctions, acquiert la connaissance d'un crime ou d'un délit est tenu d'en donner avis sans délais au Procureur de la République.

- **L'obligation de signalement.**

**Toute personne a l'obligation de signaler**, lorsqu'il en a connaissance, les sévices ou les privations infligés à un mineur de moins de 15 ans ou à une personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son âge ou de son état physique ou psychique. Même si le péril paraît éloigné, une personne peut être en danger. Aussi le dépositaire du *secret* doit s'informer pour essayer d'évaluer la réalité des dangers dont il a connaissance. En effet, il pourrait être condamné pour non-assistance à personne en danger s'il ne révèle pas le secret. Les juges, dans l'appréciation des modalités d'assistance, exigent d'abord un engagement

personnel : le recours à un tiers peut être analysé comme une mesure dilatoire et comme un refus d'assistance.

- **Le secret confié, le secret partagé ou missionnel**

Par définition, le **secret confié** est celui qui est fait à un confident choisi parce que ce dernier présente toutes les qualités nécessaires pour ne rien révéler. En ce cas, l'obligation de garder ce secret est générale et absolue.

Cependant, à l'intérieur de la Fonction Publique, c'est à dire dans le fonctionnement des services, une conception aussi exclusive du secret professionnel risquerait souvent de dépasser le but recherché qui est la protection des tiers, et ainsi d'aller à l'encontre de l'intérêt général.

Aussi on parle de **secret partagé ou missionnel** lorsque les faits sont rapportés entre ceux qui partagent une même mission. Cette dérogation au secret s'appuie sur des principes non codifiés dans les textes; elle est basée sur la règle de l'unité et concerne le fonctionnement interne d'un service. Reste à délimiter les contours d'un *service*. En cas de procédure judiciaire, c'est le juge qui détermine, le cas échéant et au cas par cas, les personnes habilitées à partager un secret.

### **3. Confiance, éthique et morale<sup>17</sup>**

S'il n'y a guère de *secret professionnel* dans le monde de l'éducation et de la formation, les situations d'apprentissage ont besoin d'une réelle confiance pour permettre l'engagement actif de l'élève ou du stagiaire, gage d'un véritable développement personnel et professionnel.

#### **3.1. Morale ou éthique professionnelle ?**

- **Une synonymie de départ**

Si l'on préfère parler aujourd'hui d'éthique, il n'y a pourtant pas étymologiquement de différence entre les deux termes : «Ethos» en grec signifie «mœurs» ainsi que «mores» en latin.

- **Une distinction possible**

Une distinction peut cependant être faite en partant de la connotation de ces termes : L'*ethos* grec désigne les *mœurs* avec la connotation fréquente de l'âme, tandis que le latin insiste sur la coutume et l'usage.

C'est ainsi que Paul Ricoeur distingue ces deux notions, tout en admettant que c'est par convention qu'il les distingue.

---

<sup>17</sup> cf. Dominique JOULAIN, *La responsabilité du chef d'établissement : enjeux éthiques et spirituels*, coll. *Façons de penser*, Ispéc 1999.

Il choisit :

- la visée éthique qui prend en compte le désir, la finalité, l'idéal recherché pour vivre humainement, pour signifier « la visée d'une vie accomplie »,
- la morale « pour l'articulation de cette visée dans les normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte »<sup>18</sup>.

### 3.2. La visée éthique selon Paul Ricoeur

Pour Paul Ricoeur, trois éléments contribuent à définir ce qu'il est possible d'entendre par visée éthique: *La vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.*

• **La vie bonne** pour soi correspond à **l'éthique personnelle**. Elle envisage une perspective de bonheur, un avenir possible, elle promeut la **liberté** et l'autonomie de la personne. Elle suppose un développement de la personne dans ses différentes facettes (sans oublier la dimension spirituelle). Elle nécessite de développer une saine «estime de soi», c'est l'émergence d'un «Je», mais c'est un «Je» qui rencontre des «Tu» au quotidien. C'est d'ailleurs dans la rencontre, par la relation que ce «Je» peut advenir.

• **Avec et pour les autres** correspond à **l'éthique inter-individuelle** ou l'éthique des relations du «Je» avec les «Tu». Vivre «avec» les autres suppose de développer des capacités de communication, des valeurs de tolérance et de respect. C'est faire l'expérience de la rencontre de l'autre en tant qu'autre. C'est donc apprendre à développer des relations d'altérité.

Mais vivre «pour» les autres, c'est autre chose. Ce «pour» fait appel à des ressources plus profondes de «don de soi», de «sortie de soi».

C'est d'abord l'expérience de la simple **fraternité**. C'est aussi pour Lévinas<sup>19</sup> la rencontre du visage de l'autre, qui renvoie chacun à sa responsabilité. Ce qui en moi est alors sollicité, appelé au plus profond, c'est ma capacité de sollicitude pour l'autre. Vivre cette sollicitude pour l'autre est assurément une expérience spirituelle qui grandit l'humain en celui qui le vit.

• **Dans des institutions justes**. Ricoeur parle ici **d'éthique sociétale**. Elle vise en particulier à développer le «sens de la justice». Le «Je» qui rencontre des «Tu», vit aussi dans une société, dans des institutions : c'est le «il» symbolisant cet espace collectif qui se dote de lois, de règles qui régissent cette vie collective pour qu'elle soit « juste » et humaine. Cette éthique sociétale va favoriser l'émergence de principes fédérateurs comme celui de **solidarité** ou **d'égalité**.

Il définit l'institution comme *un système de partage et de répartition des droits et des devoirs, des responsabilités et pouvoirs, des patrimoines et ressources.* « Le principe de justice permet de s'interroger sur le processus de distribution qui consiste à attribuer à chacun sa part »

---

<sup>18</sup> Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Seuil 1996. p. 200.

<sup>19</sup> Emmanuel LEVINAS, *Ethique et infini*, Biblio essais, 1982.

Ces trois niveaux de la visée éthique de Paul Ricœur ouvrent des horizons éducatifs très vastes, au niveau des personnes, mais aussi au niveau des équipes dans leur projet éducatif. Les uns et les autres peuvent se laisser interroger par ces trois niveaux éthiques.

### 3.3. La morale

Si l'éthique se situe d'abord du côté de la visée, de la finalité à atteindre, voire de l'idéal recherché, la morale se situe, elle, du côté des moyens qui vont favoriser la mise en œuvre de l'éthique. Ces moyens font appel à un ensemble de normes, de règles, de lois ou d'interdits qui vont donc s'imposer de l'extérieur ou jouer comme des garde-fous pour au moins éviter le pire.

C'est ainsi que les règlements intérieurs dans les établissements scolaires sont à classer du côté de la morale en ce sens où ils définissent des limites comportementales à ne pas dépasser, où il posent des interdits en vue de protéger la liberté et l'intégrité des personnes. Ils sont considérés par Paul Valadier comme des "universels" :

*Ces interdits portent avec eux une dimension universelle puisque toujours et partout, et quelles que soient la forme de la pratique et les modalités historiquement déterminées de l'exercice d'une profession, le respect d'autrui s'impose pour un acteur social.<sup>20</sup>*

Ainsi en est-il des **trois grands interdits fondamentaux que sont le meurtre, l'inceste et le mensonge**, et dont la légitimité est réaffirmée fortement aujourd'hui.

*Lévi Strauss a montré combien mythes et rites sont présents dans les sociétés les plus "archaïques", et comment l'interdit de l'inceste tout particulièrement constitue ce lieu de "passage" permanent du naturel au culturel, ou encore comment grâce à lui un groupe accède au statut de société humaine.<sup>21</sup>*

«Accéder au statut de société humaine», permettre la vie simplement humaine dans une classe, dans un établissement scolaire, dans la société, telle est bien la finalité des interdits et des codes moraux.

Les interdits ne sont pas des empêcheurs de vivre, ils sont là au contraire pour permettre la vie en société. Ils ont une fonction de garde-fous et rappellent que l'arbitraire individuel n'est pas sans danger pour la vie en société.

### 3.4. Une nécessaire articulation

Selon Ricœur, morale et éthique doivent être articulées.<sup>22</sup> L'éthique ne peut se passer de la règle morale, de la norme et de l'interdit : chacun est invité à se

---

<sup>20</sup> Paul VALADIER, *L'anarchie des valeurs, Le relativisme est-il fatal ?* Albin Michel, 1997, p. 194,

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Paul RICOEUR, *Ethique et morale*, Coll. *La couleur des idées*, Seuil 1991.

donner la morale de son éthique. Mais la morale ne peut pas être première, elle est un moyen pour tendre vers la visée éthique.

**Ainsi, l'articulation entre éthique et morale n'est possible qu'à une triple condition :**

- défendre la primauté de l'éthique sur la morale
- souligner la nécessité néanmoins pour la visée éthique de passer au crible de la norme qui lui assure l'universalité et la rationalité de la loi
- ne pas oublier « la légitimité d'un recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des conflits pour laquelle il n'est d'autre issue qu'une sagesse pratique qui renvoie à ce qui, dans la visée éthique, est le plus attentif à la singularité des situations ».

### **3.5. Les travers**

On peut en souligner trois :

#### **• le moralisme**

Il prétend englober le tout de l'existence, sans hiérarchie, où le « tiens-toi bien à table » est aussi important que le « tu ne tueras point ». Dans ce cas la morale fait obstacle à la vie et conduit à des impasses. Car, « la vraie morale se moque de la morale » disait Pascal, qui n'était pas suspect de laxisme.

*Il nous rappelle par là que la morale ne consiste pas à suivre des règles, mais à se tenir au plus près de sa conscience. Parce que finalement, c'est toujours une conscience, une conscience personnelle, à nulle autre semblable, qui agit, qui fait des choix, qui se détermine.<sup>23</sup>*

Dans ce cadre, la référence aux valeurs est vécue uniquement comme une référence extérieure formelle qui ne fait pas place à l'interrogation.

#### **• la rationalité instrumentale**

L'homme d'aujourd'hui n'a-t-il pas à se méfier de la prégnance de ce que Max Weber avait appelé « la rationalité instrumentale » où la fin justifie les moyens sans que soit posée la question des finalités.

Cette rationalité semble donc nier toute subjectivité, toute passion et considérer les personnes comme des outils. Il y aurait alors effacement de toute référence éthique, l'important étant la rationalité des moyens pris.

Cela correspond à l'accent mis aujourd'hui, tant dans l'entreprise que dans l'ensemble du champ social, sur la réussite à tout prix, sur la nécessité d'être le meilleur.

---

<sup>23</sup> Dominique SALIN, *La vraie morale se moque de la morale*, in *L'éducation au présent, un esprit à retrouver*, Christus n°164 . p. 432.

## • L'instrumentalisation des valeurs

Il est fréquent de faire référence à des valeurs. Mais, si pour certains il s'agit d'un recours « existentiel », pour d'autres cette référence ne présente qu'un caractère instrumental.

Il semble que la plupart des gens ont besoin de rationaliser ou de moraliser leurs actes, de les justifier pour les rendre acceptables.

*On aime la valeur tant qu'elle sert de couverture à bien des choses sur lesquelles il vaut mieux ne pas porter un œil trop critique. Mais on ne veut pas pour autant se donner à un monde de valeurs cohérent et rigoureux, identifié à l'abominable retour à l'ordre moral: la valeur, oui en tant qu'elle me sert des alibis confortables, mais non en tant qu'elle oblige dans ses actes quelques exigences et certaines cohérences.<sup>24</sup>*

Ce type de recours aux valeurs n'est pas sans générer des conséquences destructrices. Ainsi en va-t-il du discours sur la tolérance qui est parfois avancé facilement et à bon compte :

*La tolérance molle où chacun est renvoyé à «son affaire», donc à sa solitude d'individu soi-disant souverain est destructrice des identités personnelles autant que du lien social.<sup>25</sup>*

Pour Paul Valadier, il est légitime que soient justifiées devant soi-même et devant autrui les valeurs auxquelles on adhère. C'est une condition nécessaire pour qu'elles puissent «prendre figure humaine et ne pas être des caprices injustifiés».

Il est tout aussi légitime de «demander à autrui les raisons de sa propre adhésion à des valeurs ou à des croyances qu'on ne partage pas, qui étonnent ou qui scandalisent». La tolérance prend alors un autre sens et devient le fruit d'un dialogue véritable. Celui-ci suppose une attitude mutuelle de vérité qui consiste à s'ouvrir réellement aux positions de l'autre mais sans pour autant chercher à convertir à ses propres idées ou à ses vérités, sans non plus prendre ses positions propres comme l'étalon de vérité à quoi tout doit être mesuré.

## 4. La démarche Qualité<sup>26</sup>

Les démarches *qualité* font leur apparition dans le monde de la formation à la fin des années 80.

### 4.1. La qualité

Une **démarche Qualité** c'est un management et des actions permettant d'accroître l'efficacité et le rendement des activités et des processus, pour

---

<sup>24</sup> Paul VALADIER, *L'anarchie des valeurs, Le relativisme est-il fatal ?* Albin Michel, 1997, page 22.

<sup>25</sup> op. cit. p. 115.

<sup>26</sup> Voir le site de Jean-Louis MONCLER ( <http://moncler.free.fr/qualiform> )

apporter des avantages accrus à la fois à ses clients, à l'organisme et son personnel.

La définition et la mise en œuvre de la démarche qualité doivent être adaptées au contexte local : les attentes des usagers sont diverses et le positionnement des acteurs de la démarche varient d'un site à l'autre. Ainsi, en fonction du diagnostic de départ, la démarche Qualité peut prendre des orientations différentes.

Les **chartes de qualité** sont les premières manifestations formalisées d'une recherche de qualité. Elles manifestent une prise de conscience de la part des organismes de formation, mais elles n'ont cependant pas une valeur juridique qui leur permette de constituer une véritable garantie.

La démarche qualité instrumentée, avec son système de normes et de certifications, ayant fait la preuve de son efficacité dans le domaine industriel, a servi de modèle au secteur de la formation professionnelle continue. L'un des premiers bénéficiaires de cette démarche est l'adoption d'une définition normalisée.

Désormais est appelée **qualité** « *la capacité d'un produit ou d'un service à satisfaire les besoins exprimés ou implicites des utilisateurs* ». La formation est considérée comme un service, la relation entre le commanditaire et le prestataire de formation comme une relation client-fournisseur, avec toutes les conséquences qui en découlent. Dès lors, les *outils* du secteur industriel, normes, certifications, qualifications peuvent être appliqués au secteur de la formation professionnelle.

## 4.2. Les concepts de la qualité

### • La relation clients-fournisseurs

Ce concept tend d'abord à signifier l'importance majeure du client, la mobilisation de tous vers sa satisfaction. Plus précisément, il comprend :

- en premier lieu, l'identification des clients dans une compréhension élargie : client externe (relais, usager, consommateur, personne en formation) ; client interne ( le personnel, actionnaires ou autorités de tutelle et s'il y a lieu, environnement physique et social). La relation prend naturellement en compte dans son appellation les fournisseurs ou sous-traitants.
- en deuxième lieu, pour chacune de ses relations, la recherche systématique d'une cohérence entre ce qui est attendu et apporté est un excellent moyen d'ajustement de l'action. À l'intérieur de l'organisme, la relation s'applique en horizontal entre services, groupes, équipes et en vertical où comme ailleurs chacun est à la fois client et fournisseur.

### • Le management participatif

La démarche Qualité considère que le développement et la réussite de l'entreprise ou de l'organisme sont indissociables de l'épanouissement des hommes et des femmes qui y travaillent. Cet épanouissement est lié aux aspirations à l'avoir (conditions de vie matérielle) à l'être (considération, reconnaissance, valorisation),

à la convivialité et la solidarité (développement des relations, intégration à une œuvre commune, sentiment d'appartenance à une équipe, à l'entreprise).

Ce principe entraîne une communication interne forte, nécessite une transparence des objectifs.

- **L'amélioration continue**

L'amélioration continue consiste à favoriser, à créer les conditions pour que tous participent à une progression continue à partir des moyens, structures, processus existants. Elle n'est pas applicable sans la démarche participative puisqu'elle fait appel à la réflexion et à la capacité d'innovation de chaque personne.

Elle permet aux entreprises, par l'amélioration du rendement des équipements en place, de créer les réserves financières nécessaires au passage à des équipements d'une autre dimension technologique ou d'une capacité accrue. Elle ouvre à la valorisation et à la mobilisation du personnel. Elle permet de réduire les dysfonctionnements, les coûts de non-qualité.

- **La boucle qualité**

La boucle Qualité exprime à la fois les étapes incontournables de toute action (Décider, Prévoir, Réaliser, Évaluer) et la nécessité d'enchaînement de ce cycle dans un progrès continu.

D'une manière plus étroite, elle exprime aussi la rigueur : écrire ce que l'on va faire, faire ce que l'on a écrit, vérifier, reprendre. Elle contient à la fois l'action préventive et l'action corrective.

La pratique de la boucle Qualité conduit à la maîtrise des processus. Elle symbolise un management où sont mises en avant, dans l'entreprise et à toutes les interfaces avec l'extérieur, les notions de contact, de négociation et de confiance.

\*

Au vu de ce qui précède, on peut conclure par deux formules :

- **Première formule :**

- la déontologie : ce que je dois faire et être
- la morale : ce que je ne dois pas faire
- l'éthique : ce qui apparaît bon de faire (pour moi, pour autrui et pour l'institution).

- **Seconde formule :**

- le secret professionnel est un donné institutionnel
- la confidentialité et la confiance, ça se mérite.

Le secret professionnel s'estompe. Il nous reste donc à cultiver la seconde piste !



## Chapitre 4 :

# LES ENSEIGNEMENTS DE LA RECHERCHE

---

*Comme indiqué en introduction, ce chapitre devrait logiquement se trouver en conclusion de ce document. Afin de réaliser un compromis entre suivi rédactionnel et possibilité d'utiliser les situations comme outils de formation, il est inséré ici, avant les matériaux qui ont servi à cette synthèse et qui sont présentés dans une seconde partie sous forme de fiches. Placée ainsi, cette synthèse permet de lire les situations avec une vision globale.*

*Par ailleurs, nous avons gardé à ces fiches une diversité rédactionnelle pour s'adapter à différentes situations et styles de formation.*

### 1. Le secret : une spécificité humaine

Il est étonnant dans le contexte actuel de lire un article comme celui de D. Lestel<sup>27</sup> sur les spécificités des groupes humains. Il retire de ses recherches des particularités comme :

- l'aptitude des hommes à la production de valeurs reconnues comme telles (ce qu'on n'observe effectivement pas chez les animaux)
- la propension au secret (fondamentale dans les sociétés humaines, elle paraît absente des sociétés animales, y compris les singes)
- l'engagement et l'aptitude à tenir des promesses
- la réflexivité.

Si la propension au secret, l'engagement, l'aptitude à tenir des promesses... constituent des spécificités humaines, un certain nombre de questions surgissent immédiatement :

- qu'est-ce qui provoque chez les personnes, le besoin de se raconter, de divulguer une certaine intimité ?
- qu'est-ce qui occasionne, dans certaines situations, le besoin de rompre le secret, de ne pas savoir se taire, de ne pas taire la confiance ?

### 2. Savoir se taire, une capacité loin d'être évidente

Nous avons dit en début de cette recherche l'importance de l'influence médiatique sur le tout "se dire", pour dévoiler tout ce qui est secret... ou tout

---

<sup>27</sup> Pour une éthologie des peuples, revue *Les Sciences humaines* de Novembre 2003, N° 143, p.8

simplement ce que la décence ou la pudeur trouve plus sain de taire. Socialement on théorise cette incapacité à se taire en plaisantant sur la définition du secret : " Un secret, c'est ce que l'on dit à une personne... à la fois".

## 2.1. Une difficulté à tenir sa langue devant le poids du vécu

Si l'on prend les entretiens de la fiche A6 sur *la parole de l'élève à l'infirmerie*, on voit bien que chez les élèves en souffrance, la parole aide à mettre à distance ce qui a pu se dire, ce qui a pu se voir, et ce qui a pu s'entendre. Il s'agit pour les élèves du « *besoin de parler* » (Fabienne). La parole est « *médicamenteuse* », dans le sens où par son seul déploiement elle apporte à l'événement traumatisant une issue possible.

*« Ils parlent, parlent, et ils repartent guéris » (Andrée)*

*« L'angoisse est alors lourde à supporter. Quand ils en parlent, elle leur semble moins pesante ». (Fabienne)*

## 2.2. Une difficulté à tenir sa langue devant le poids de la confiance reçue

Durant ces deux entretiens, les expressions « *c'est trop lourd* », « *c'est difficile* » reviennent régulièrement dans la bouche des infirmières : « *Quand je ne sais que faire d'une confiance, quand cela me semble lourd, ou quand j'hésite à croire ce que l'élève raconte, j'en parle au médecin* » (Andrée). **Le déficit de la confidentialité est relié à la grande difficulté de retenir ce que l'on sait.**

Ces expressions semblent souligner la difficulté de contenir certaines paroles entendues, corrélée au souci préoccupant de porter seul certaines confidences ; dire ce que l'on sait se fait essentiellement dans l'intention de s'en décharger, comme d'un poids. Certaines paroles semblent lourdes à porter tout seul. Des paroles reçues aux paroles transmises, la diffusion des paroles allège celui qui s'en défait...

Cette parole, comme besoin exacerbé de partager un vécu, de se défaire d'un poids trop lourd, passe de l'enfant à l'adulte. Or la parole transmise, reçue par l'adulte est aussi vécue comme une charge pesante par l'adulte qui, à son tour, a besoin de s'en défaire, et la parole circule ainsi... jusqu'à trouver un point d'aboutissement... Pour l'infirmière, l'aboutissement semble être le médecin, « *Je peux m'adresser au médecin, c'est la seule personne qui me soutienne. Avec lui, je sais que je peux tout dire.* » (Andrée). La question reste posée en ce qui concerne le médecin... : quel serait pour lui l'aboutissement des paroles reçues... ?

Cette difficulté n'est pas sans évoquer celle mentionnée par une journaliste de l'Express et concernant les chefs d'établissement :

*On connaissait le syndrome de Stockholm, mal étrange qui pousse les victimes à épouser la cause de leurs bourreaux. Voici maintenant le syndrome vicariant, nouvelle plaie de l'Education nationale, qui n'avait pas franchement besoin de ça. Des psychiatres de la Mutuelle générale de l'Education nationale (MGEN) ont emprunté à leurs confrères américains un mot barbare – « vicarious » qui signifie « indirect » dans la langue de George W. Bush - pour décrire une pathologie*

*sournoise* dont seraient sinon affectés, du moins fortement menacés la plupart des chefs d'établissement de l'Hexagone. Un petit livre distribué ces temps-ci auprès des personnels de direction détaille le fléau : « **C'est l'expérience de la rencontre avec la personne traumatisée qui constitue en elle-même l'événement traumatique. Plus la fréquence de tels contacts est grande, plus il y a de risques de traumatisme vicariant** ». En clair, à trop fréquenter des profs au bout du rouleau, les directeurs d'école, proviseurs et principaux de collège finirait, eux aussi, par perdre les pédales. [...] Un traumatisme vicariant non résolu peut évoluer vers un épuisement émotionnel et une perte d'identité professionnelle caractéristique du burn-out.<sup>28</sup>

Des confidences vicariantes, successives, de traumatismes pourraient aussi évoluer vers un épuisement émotionnel... Ce besoin de se défaire d'une parole trop pesante, dont on ne sait que faire, aurait peut-être là une première explication.

### 3. Les divers degrés de traitement de l'information

Ce qui paraît comme une évidence à l'issue de cette recherche, c'est l'absence de code de déontologie pour les métiers de l'éducation et de la formation, auxquels on peut joindre les infirmières scolaires mais exclure les psychologues et les médecins comme nous l'avons étudié au chapitre 1.

Ce code de déontologie, toujours associé à un corps professionnel et à son "esprit" de corps, fait que la confiance est secret professionnel : la profession et les risques judiciaires sont présents au moment de fragilité pour vous conforter à vous taire.

A côté du code de déontologie, du secret de confession, du secret professionnel - limité cependant par le devoir de signalement - il existe également, comme cela est vu dans la fiche A1, l'obligation juridique de ne pas communiquer certaines informations. C'est ainsi que les listes d'élèves n'ont pas à être transmises à des circuits commerciaux.

C'est aussi le cas des Centres de bilan (fiche B1) pour lesquels l'administration a fixé des règles professionnelles très précises, inscrites dans la loi. Les irrégularités sont donc passibles de sanctions pénales.

En dehors de ces situations qui sont régies par un cadre ferme, le reste des situations qui présupposent "de se taire" sont dans la pratique moins évidentes à cerner et peuvent se situer sur une palette de comportements possibles.

Dans les situations décrites et leur commentaire, un vocabulaire varié a essayé dans chaque cas de cerner au mieux ce qui n'est pas réellement défini. C'est ainsi que dans les fiches qui suivent on parlera d'*obligation de discrétion* (fiche A1), de *silence dit professionnel* (fiche A4), de *confiance* (fiche A6), on distinguera la

---

<sup>28</sup> Claire CHARTIER, *Un virus dans l'enseignement*, in *Express*, 8 janvier 2004.

*confiance-confiance, la confiance-retenue, la confiance-secret* (fiche B2). On parlera aussi de *consensus* et de *retenue* (fiche B3)

#### 4. Les effets de l'absence de code de déontologie dans l'enseignement et la formation

Cette absence de règles collectives peut déboucher sur plusieurs travers. Dans les situations étudiées, on peut ainsi repérer :

- **le "dégagement latéral" de la confiance** : l'élève se confie à l'infirmière en pensant au secret médical, l'infirmière confie la confiance au médecin sur la même base du secret médical. Or il semblerait que l'on soit dans ce cas plus sur une logique de confiance réciproque que de secret médical et de toute façon dans une logique de "soulagement". (fiche A6)
- **la connivence** : la confiance lie celui qui la reçoit, à moins de "trahir" le secret reçu. Certaines paroles ne devraient pas être entendues comme confiance. C'est la prudence de l'infirmière qui précise : " Quand un élève me dit : « Je voudrais que ça reste entre nous », je lui réponds : « cela reste ici sous réserve de ce que cela implique » " (fiche A6). C'est *a contrario* l'imprudence du directeur d'études qui dirige la jeune fille vers le planning familial, sans autre contact préalable (directeur en particulier) et entre ainsi en connivence avec l'élève (fiche A3).
- **l'estompage de son statut professionnel** : le problème précédent arrive d'autant plus qu'il n'y pas de déontologie, chacun peut alors se "faire avoir" par son semblable qui est en situation périlleuse. Mais un autre problème se superpose ici (fiche A3), laissant présager une telle situation : c'est la non prise en compte des exigences liées à ses responsabilités professionnelles et à sa position institutionnelle, allant de paire avec une certaine indépendance professionnelle : on n'entend pas dans le discours du directeur des études la moindre allusion à la direction de l'établissement ou plus largement à l'équipe éducative.
- **les jeux de pouvoir** :
  - Pouvoir espéré de la connivence, par une relation de grande proximité, mais qui peut enfermer de part et d'autre. Le système produit sa propre clôture. Quel type de relation cela produit-elle ? (fiches A3, A6)
  - Pouvoir espéré de la transparence surtout lorsque celle-ci ne fonctionne que dans le sens ascendant (fiche A4).
- **l'utilisation des propos du groupe pour défendre une position personnelle** : C'est le cas de la personne qui utilise explicitement les propos du groupe d'analyse des pratiques auprès de sa direction (Fiche B4 situation 1).

- ***L'éthique sur mesure*** : Faute de déontologie, à certains moments de décision on a recours à une "éthique" largement influencée par sa subjectivité faute de formalisation, par le contexte, ce que l'on peut appeler une *éthique de circonstance*.

Cela peut également déboucher sur une *éthique de réseau* : la décision est prise après consultation et avis de son réseau de relations personnelles ou professionnelles.

La fiche A2 illustre bien cet aspect et sa réciproque : une réticence à un code de déontologie.

## **5. Les pistes qui apparaissent à l'issue de ce travail**

Nous pouvons alors étudier dans les situations abordées, quels sont les différents moyens à l'œuvre pour que, en l'absence de code de déontologie, la parole confiée ne passe pas à l'extérieur d'un cercle concerné.

### **5.1. Savoir ne pas entendre, savoir faire taire**

Toute parole n'est pas bonne à entendre. Ce qui frappe dans plusieurs situations, c'est d'abord que toute parole ne doit pas être écoutée. Cela peut se décliner en savoir ne pas réagir, ne pas répondre, savoir arrêter une confiance qui nous entraîne dans la connivence, qui est en contradiction avec son statut et qui empêche d'assumer ses responsabilités. (fiches A1, A5, A6)

C'est aussi faire taire un stagiaire qui rapporte des propos qui n'ont pas à être amenés dans le groupe parce que contraires aux règles fixées (fiche B3, fiche B4 situation 2)

### **5.2. Savoir mesurer sa parole**

La fiche A1 rappelle que trop d'informations tue l'information, mais aussi que les informations sur quelqu'un constituent un ensemble de préjugés. Il importe donc que les informations soient filtrées en fonction des besoins des interlocuteurs, pour garder à la relation éducative toute sa capacité d'espérance dont elle a bien besoin. Cela limite par le fait même le risque d'une diffusion des informations à caractère confidentielle.

La fiche A5, rappelle quant à elle, l'importance de mesurer les conséquences de sa parole, du *trop de parole*, du *pas assez*. Cela peut également se voir dans la fiche B3.

### **5.3. Améliorer la circulation de la parole, lutter contre certains silences**

Sans parler de transparence, le besoin de confidences serait moindre s'il existait une qualité de relations interpersonnelles, une bonne circulation de l'information et de la parole.

Il importe également de développer des lieux dans lesquels la parole peut se libérer permettant ainsi de se libérer, mais également de prendre du recul et de s'outiller par une analyse de sa pratique professionnelle.

Ce sont les situations des fiches A1 et surtout A4.

#### **5.4. Savoir aider au discernement, être médiateur**

Aider la personne à faire une démarche qui débloque la situation semble souvent être une bonne solution. Moins pertinente est celle dans laquelle on se lance à la démarche pour, et à la place de, quelqu'un d'autre (fiche A6).

Mais avant de jouer les médiations, de conseiller quoi que ce soit, on voit bien au travers de nombreuses situations individuelles et de groupes professionnels qu'une des contributions importantes, c'est l'aide au discernement.

On pourrait reprendre ici la majorité des fiches; on soulignera en particulier la situation A6 dans laquelle on retrouve bien les diverses tendances face aux situations de personnes en difficulté, mais aussi la fiche A4 pour illustrer une situation dans laquelle la gestion de la situation pose largement problème.

#### **5.5. Savoir passer contrat**

C'est en général en situation duelle que ce situe cette pratique. On voit son importance avec l'infirmière qui ne veut pas être prise "en otage" par une confiance (fiche A5).

C'est le cas dans la pratique du Centre d'accompagnement des personnes (fiche B1) où il est question de *contrat moral* et de *pacte méthodologique et moral*.

C'est également le cas des groupes d'analyse de pratiques (fiches B3 et B4), des groupes de référence et de l'accompagnement par les référents professionnels (fiche B2).

Nous avons vu que dans le cas des groupes, la confidentialité est plus difficile à obtenir vu le nombre de personnes concernées et sans doute compte tenu de relations interpersonnelles plus distendues que dans une relation duelle.

On voit dans la situation B3, qu'il ne suffit pas que le formateur répète machinalement les règles en début de chaque séance, mais il importe que chacun intériorise ces règles et qu'une attention soit accordée à la précision de leur énonciation afin qu'elles aident vraiment chacun à se situer clairement.

#### **5.6. Savoir établir une charte éthique explicite**

Une équipe de professionnels se dote d'une charte, équivalent à un code de déontologie local, ou plus exactement à une charte éthique, connu de tous, professionnels et usagers. C'est le cas du Centre d'Accompagnement des Personnes (fiche B1). C'est ce qui devrait se développer pour toute pratique collective dans le domaine des sciences humaines.

### 5.7. Savoir se donner des règles de fonctionnement que l'on inscrit dans le temps et dans l'espace

Inscrire des règles de fonctionnement dans le temps et dans l'espace, c'est par exemple le principe qui a prévalu chez le chef d'établissement qui a organisé les bureaux en fonction de la confidentialité des informations (fiche A1). Il n'y a pas ici de charte écrite, mais une organisation et des règles de conduites orales.

\*

Au terme de cette recherche, on peut pour les métiers de l'enseignement et de la formation poser le problème de la confidentialité selon la perspective des devoirs de discrétion et de secret professionnel.

S'il est « significatif de relever que ce sont les professions libérales, tournées plus que les autres vers l'humanisme, qui se préoccupent le plus de codifier leurs règles de déontologie »<sup>29</sup>, il est tout aussi révélateur que les professions éducatives et sociales tendent pareillement à codifier leurs usages et aspirent au statut des ordres des professions libérales. Les règles professionnelles qu'elles se donnent pourraient mériter dès lors la qualification de déontologie car, outre la préoccupation éthique, elles recherchent une reconnaissance officielle, voire légale, qui manifeste le souci de protection de la profession par les pouvoirs publics. Un autre facteur contribue à la montée de la déontologie professionnelle : c'est le travail en équipe imposé par l'exercice de ces professions. On songe ici aux intervenants multiples et divers dans le domaine de l'enseignement et de la formation, et *a fortiori* de l'enseignement spécialisé.

On peut également avancer l'idée que dans le cadre de l'enseignement et la formation, jalonnée par la concordance de rapports personnalisés, l'exigence de discrétion ne saurait être légiférée. « C'est là une raison pour s'en tenir à des règles qui ont plus l'allure de principes généraux que de normes détaillées et de se rappeler par là même le danger de prétendre légiférer en tout et pour tout »<sup>30</sup>.

\*

Dans le cas de l'établissement catholique d'enseignement, situé à l'articulation du droit public, du droit privé et du droit canonique, on peut remarquer qu'il rassemble sous l'autorité du chef d'établissement et de l'organisme employeur des personnels à statuts différents (enseignants, agents contractuels de l'Etat, et personnels de droit privé) et des partenaires impliqués (parents et élèves). Parmi les personnels de droit privé, seuls les psychologues relèvent d'une déontologie

---

<sup>29</sup> R. SAVATIER, art. « Déontologie », *Encyclopaedia Universalis*, vol. 5, 1968

<sup>30</sup> Alphonse BORRAS, *Vers une déontologie du ministère ecclésiastique*, N.R.T. n° 121 (1999/4) p. 593

réglementaire. Compte tenu de tous ces éléments, il conviendrait de préciser, au delà des pratiques approximatives dites "de bonne volonté", voire de bon sens, la gestion de situations concrètes, au croisement du juridique, du professionnel et de l'éthique.

Pour la formation, la confidentialité n'est pas davantage obligée par une loi ou un code professionnel, elle ne peut être tenue que par une éthique de respect et de protection des personnes. D'un point de vue opérationnel, elle seule procure la possibilité d'un travail sur les pratiques permettant un réel discernement. C'est bien ce que l'on observe en milieu de formation.

\*

Au delà des clarifications et des enseignements que nous retirons de cette recherche, il est évident que, vu la complexité du sujet, de nombreux aspects restent à approfondir.

C'est le cas de certaines questions qui sont nées lors de la rédaction de la recherche, comme par exemple : "Pourquoi, dans l'enseignement parle-t-on de confidentialité à propos des quelques moments passés à l'extérieur de la classe et jamais de ces nombreuses heures de cours pour lesquelles il ne semble y avoir aucun *devoir de réserve* ?". Cette situation est d'autant plus étrange qu'il est difficile d'entrer dans une salle de classe durant un cours.

Il apparaît à l'issue de ce travail que l'élément capital réside dans l'explicitation des règles de confidentialité. Qu'est-ce qui est confidentiel ? Avec qui et dans quel contexte partage-t-on une information confidentielle ? Qu'est-ce qui ne peut être confidentiel ?...

Dans le monde de l'enseignement et de la formation, en l'absence d'un secret professionnel, d'une déontologie professionnelle, c'est donc à l'explicitation d'une éthique de l'enseignement et de la formation à laquelle éducateurs et formateurs sont appelés.

Cela rend nécessaire des démarches collectives qui devraient, pour être efficaces,

- être inspirées et nourries par des textes fondateurs,
- se traduire par des textes contractuels : projet, charte, contrat, pacte...
- être cadrées par des règles institutionnelles qui dictent ce qui est "morale", tel le règlement interne
- être guidées et suivies par une démarche permanente et collective de recherche de qualité.

Cela pose également la question de la régulation sociale sans laquelle tout cela reste vain, question qui concrètement se décline en *qui ? où ? quand ? comment ?*

# FICHES-SITUATIONS

## **1. La confidentialité dans l'établissement scolaire**

Fiche A1....La gestion des dossiers d'élèves

Fiche A2....Les enseignants et la déontologie de la parole

Fiche A3....Confidences au directeur des études

Fiche A4....Confidentialité ou transparence ?

Fiche A5....Quand les oreilles des adultes ne sont pas là

Fiche A6....La parole de l'élève à l'infirmier

## **2. La confidentialité en formation professionnelle**

Fiche B1.....Centre d'accompagnement et confidentialité

Fiche B2 ....L'accompagnement en formation

Fiche B3 ....Analyse des pratiques & confidentialité collective

Fiche B4 ....Confidentialité et rapport aux responsables institutionnels



**Fiche A1**  
**LA GESTION DES DOSSIERS D'ELEVES**

Pour comprendre la gestion d'un dossier d'élève, au sens large du terme, et les obligations qui en découlent, nous partirons de l'observation dans un collège, avec l'aimable complicité des responsables de l'établissement.

### **1. Confidentialité et topographie**

Une topographie raisonnée permet d'abord de différencier les lieux qui recèlent des informations sur les élèves, en fonction d'une part de la nature de ces informations et d'autre part des personnes qui y ont accès.

Sous réserve de précisions complémentaires indiquées ci-après quant aux modalités de fonctionnement, une organisation délibérée permet de répartir ces informations dans trois lieux distincts mais contigus : le bureau du chef d'établissement, celui de la directrice adjointe et un sas entre les deux bureaux.

Pour schématiser, disons que dans le sas se trouvent :

- le dossier scolaire officiel
- le dossier dit de "conseil de classe".

Ces dossiers sont accessibles soit à la demande auprès de la directrice adjointe, soit directement au professeur principal pour les élèves de la classe qui lui a été confiée.

Les éléments dits "confidentiels" sont répartis entre les deux bureaux directoriaux selon le double principe : répartition des tâches et étroite coopération.

Le *Dossier scolaire officiel* comprend le rappel du parcours scolaire du 1er degré ainsi que des informations extraites du *Livret de famille* et du *Livret de santé* de l'élève.

A ces éléments viennent s'ajouter, au fur et à mesure du déroulement de la scolarité, les *Fiches individuelles de conseils de classe* : notes, moyennes, appréciations, conseils pour chaque discipline, plus une rubrique *Vie au collège* ainsi que les *Fiches d'orientation* en fin de quatrième et en fin de troisième.

Dès ce niveau d'informations, une **vigilance** est nécessaire dans la mesure où certains éléments du dossier relèvent du domaine médical et de la situation d'état civil des membres de la famille et sont, en principe, **couverts par la loi du secret**.

La transmission de ces éléments, par exemple la situation de famille, des problèmes de santé..., parfois nécessaires au suivi de la scolarité, crée une **obligation de discrétion** de la part des enseignants et du personnel d'éducation qui en sont destinataires.

Ainsi la fiche récapitulative, comportant composition de la fratrie, nature du couple parental, problèmes particuliers d'ordre médical, fiche élaborée par le professeur principal à partir de la fiche d'inscription de l'élève et présentée à l'ensemble des professeurs de la classe lors du premier conseil, demande à être utilisée avec prudence.

La liste d'élèves communiquée, par exemple, à l'association de parents d'élèves ne doit comporter qu'une somme limitée d'informations. Des listes d'élèves transmises par l'établissement à des circuits commerciaux constitueraient de toute évidence une entorse grave à cette **obligation juridique de réserve**.

## **2. Les informations dites "confidentielles"**

Elles sont gérées directement par le directeur et la directrice adjointe selon des modalités "maison" qu'il est intéressant de décrypter. Certaines de ces modalités sont formalisées, d'autres plus exceptionnelles relèvent de démarches prudentielles, soit référencées à des obligations légales, soit objets de procédures concertées dont les responsables peuvent rendre compte.

### **2.1. Modalités ordinaires de transmission d'informations à partir d'un entretien particulier**

Cette fonction-relais est assurée principalement par la directrice adjointe. L'entretien a lieu à la demande d'un élève, d'une famille ou fait suite à un incident dans le cadre de l'établissement (en classe ou hors classe); il peut être provoqué également pour un problème particulier d'orientation

- Une *Fiche de transmission d'informations* résumant le problème soulevé et les éléments principaux de l'entretien permet d'en informer, de façon limitative et nominative, les partenaires concernés à l'intérieur du collège ( par exemple, le professeur principal de la classe et/ou le conseiller d'éducation).
- Une *Fiche nominative* plus détaillée concernant les "élèves à problèmes" ou en difficulté sérieuse soit sur le plan scolaire, soit sur le plan familial, permet de récapituler le contenu des rencontres et les solutions de remédiation envisagées.

Cette fiche archivée dans le bureau de la directrice adjointe permet un suivi circonstancié de ces élèves. Là aussi, le double de cette fiche peut être communiqué soit au chef d'établissement, soit à d'autres personnes considérées comme partenaires directs - et discrets - dans le suivi du dossier.

## 2.2. Gestion de situations sensibles

L'information recueillie par le directeur ou la directrice adjointe peut concerner des situations dites "sensibles".

Sans souci de classement c'est par exemple : absences répétées, fugues, élève placé en foyer, violences familiales, parents relevant de procédures de justice, alcoolisme, drogue, maladies contagieuses, chantage de la part de parents divorcés...

Outre l'obligation éventuelle de signalement (cf ci-dessous), une information *filtrée* en direction des partenaires (enseignants, personnel d'éducation) permet d'alerter sans déroger à l'obligation de discrétion. Par exemple, un message de ce type adressé au professeur principal de la classe: "Soyez attentif à X... il y a des soucis dans sa famille".

L'information "confidentielle" est parfois transmise de façon inopinée par un élève, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un camarade. Les circonstances de cette confiance étant par nature imprévisibles (en récréation, à la fin d'un cours, parfois de façon allusive en filigrane dans un devoir...), le circuit de gestion de ces informations est à chaque fois à délimiter de façon pertinente. Ce sera, par exemple dans une relation enseignant-direction afin de bien décoder l'information, repérer les enjeux et prévoir éventuellement une suite à donner en intra et/ou en lien avec la famille et des partenaires extérieurs.

La situation devient délicate à gérer lorsque spontanément l'élève demande à son confident improvisé le secret absolu. Il s'agit là aussi d'apprécier la situation et de dire éventuellement à l'élève que la recherche de solutions adaptées implique que l'on sorte du cercle fermé de la confiance.

## 2.3. Les procédures de signalement.

Elles engagent de façon directe et impérative la responsabilité du chef d'établissement. Les situations qui relèvent de ces procédures sont limitativement répertoriées en référence à la loi et font souvent l'objet d'un protocole de coopération entre les responsables d'établissement, les autorités académiques et les services de justice et de police.

Outre les cas avérés, la présomption de situations graves peut mettre dans l'embarras. Dans ces circonstances, un signalement en toute confidentialité qui par définition, comme dans toute accusation, préserve a priori les coupables potentiels, permettra aux services spécialisés d'élucider la question dans le cadre de procédures légales.

Reste ensuite, au-delà de ces procédures, à prendre en charge la dimension éducative lorsque le jeune est toujours scolarisé dans l'établissement.

De toute évidence, **la confidentialité** est au coeur de la relation éducative. Elle demande de la part de tous les partenaires engagés un continu **travail de**

**discernement** pour apprécier les situations dans le double registre des obligations légales et des démarches adaptées susceptibles de favoriser la saine évolution de chacun.

Pour conclure retenons deux articles qui se complètent dans la proposition de G. Longhi dans son livre intitulé *Pour une déontologie de l'enseignement* :

*Lorsqu'un enseignant discerne qu'un de ses élèves court un danger physique ou moral, il agit pour assurer sa protection par les autorités compétentes (art.9)<sup>31</sup>.*

*Une obligation de secret absolu s'impose à l'enseignant. Elle couvre tout ce qui lui est confié, ce qu'il voit, entend ou comprend, de la part des élèves ou de toute personne en relation avec eux (Art.20)<sup>32</sup>.*

---

<sup>31</sup> Gilbert LONGHI, *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF, Paris. p.85

<sup>32</sup> op. cit. p.86

## Fiche A2

### LES ENSEIGNANTS ET LA DEONTOLOGIE DE LA PAROLE

*Il est très malaisé de parler beaucoup sans dire quelque chose de trop*  
Louis XIV

Si, de manière générale, la préoccupation pour la déontologie est dans l'air du temps, la société interroge, particulièrement et de plus en plus, les enseignants sur leur pratique professionnelle. Ils doivent en référer, rendre raison de leurs pratiques... Ils sont sujets à suspicion... : certaines de leurs pratiques sont considérées comme inefficaces, contre-productives.

Nombreux sont les enseignants atteints eux-mêmes par le doute... Quels contrôles sont susceptibles d'être apportés sur les fréquentes situations qui font irruption dans ce qu'ils auraient voulu prévoir, cadrer ?

Comment se décider quand émerge l'indécidable ? Quand des hypothèses divergentes, voire antagonistes, se dégagent ?

Or le souci éthique est inhérent à l'acte éducatif lui-même. Ce souci existe depuis Socrate, Platon... jusqu'à Gerson, Erasme... jusqu'à Rousseau..., jusqu'à Michel Serres...

Dans les postes d'enseignement qui sont des postes de parole, ce souci va concerner plus spécifiquement la parole : « Quand dire, c'est faire... ». Depuis des siècles, l'école est placée dans une posture de transmission par la parole.

Il est donc attendu que le souci éthique, surgi de l'acte éducatif, acte essentiellement centré sur la personne, se soit beaucoup polarisé sur la parole.

#### **1. L'expression d'un rejet**

Si la relation éducative c'est essentiellement « *Etre ensemble par la parole* » (Heidegger), est-il alors possible de penser un code déontologique concernant la parole dans la relation éducative ?

Une telle question néanmoins n'enthousiasme pas tous les enseignants. Pour eux, cela signifie :

##### **1.1. Une perte de temps**

Lorsque le statut de la parole dans l'acte éducatif, la place qu'elle peut occuper et son éthique sont abordés avec les enseignants, la question achoppe sur un non-recevoir par manque d'intérêt, et même par hostilité. Une idée récurrente se manifeste avec intensité : celle de bavardage, de perte de temps. Cela n'est pas

l'essentiel.... Déontologie, éthique de la parole etc. cela ne fait pas partie des réels problèmes du quotidien, problèmes qui sont beaucoup plus essentiels à traiter et qui laissent peu de temps au superfétatoire, c'est-à-dire ce qui ne concerne pas la transmission du savoir.

Et puis, à l'heure où la communication va de plus en plus vite, où les informations transitent par des canaux divers et variés, la portée de la parole des enseignants est à redimensionner dans une perspective bien réduite.

### **1.2. Un code trop abstrait pour un terrain fluctuant**

D'ailleurs, émerge, avec véhémence, l'opinion qu'il est bien difficile de parler d'*une* éthique, ou d'*une* déontologie ; il serait plus exact de parler de *différentes* éthiques, parce que les situations diffèrent... parce que les pratiques diffèrent, parce que les terrains diffèrent, etc. L'idée d'un code pour régir des rapports humains est dérangement. Les liens qui seraient alors à établir entre l'abstraction d'un code et l'emprise contraignante du réel paraissent bien ténus.

### **1.3. Une question ressentie comme un reproche voilé**

Une autre idée, expression d'un ressenti, apparaît sans forcément s'énoncer directement quand la question de la déontologie se pose : aborder une déontologie de la parole, voire de la confidentialité, se traduit du côté des enseignants comme une sorte de reproche informulé, reproche tacite de mal se conduire, reproche de ne pas respecter l'intégrité de la personne de l'autre, de ne pas respecter le principe de non ingérence...

Peut-on donc parler d'un sujet peu amène chez les enseignants ? Sujet d'autant plus litigieux que des projets, des intentions, des textes qui visent à cadrer l'acte pédagogique sont pléthore ; mais s'ils font rapidement l'objet de consensus, ils tombent tout aussi rapidement dans la désuétude par manque de réelle mise en application.

Les injonctions à techniciser ne résolvent pas les problèmes humains. A quoi servirait un texte de plus ?

### **1.4. Une question qui suscite en réaction d'autres questions**

On trouve par exemple comme questions que se posent les enseignants sur les finalités de l'institution quand elle évoque un code de déontologie :

- Serait-ce pour obtenir un cadre qui clarifierait un fonctionnement en l'énonçant ?
- Un code pour donner un cadre protecteur à la parole énoncée tout autant qu'à la parole reçue ? Pour éviter le risque zéro ? Pour essayer de se départir d'une responsabilité personnelle dans l'utopie des lois qui protègent ?

- Pour étayer une fragilité des adultes éducateurs, fragilité qui prend naissance face à la vulnérabilité de l'autre (enfants, parents) ? Celui qui écoute serait victime de son empathie pour la victime qui se confie ... Pour trouver des règles de « commensurabilité » ?
- Enfin, à vouloir codifier de manière excessive, n'est-ce pas se plier au juridisme ambiant... ? Quelle place est alors laissée à l'autonomie, à l'esprit d'initiative, au discernement ?

## 2. Un souci éthique

Les acteurs du système éducatif se disent cependant habités par un souci éthique, mais cette éthique mentionnée est une éthique qu'ils désignent comme née de la confrontation à des situations problématiques.

C'est une combinaison de comportements et d'idées, en référence davantage à des représentations professionnelles, à des valeurs personnelles, à une moralité, qu'à un code référent d'une communauté professionnelle. La parole de l'enseignant dans la classe, ce qu'il dit de ce qu'il sait sur l'élève, ce qu'il exprime... se conforme à une éthique existante, mais une éthique construite, élaborée aux travers des pratiques, au fil des événements.

Quand l'enseignant fait l'inventaire de ses pratiques : il dit agir selon une morale, une certitude personnelle qui va guider, organiser ses actes ; mais ces actes restent essentiellement commandés par ce qu'il aura compris et interprété de ce qui se sera dit.

Face à des dilemmes éthiques en situations professionnelles et qui exigent une immédiateté de réponse, les enseignants prennent ainsi appui sur leurs propres expériences passées, sur les conseils des collègues, sur la culture d'établissement, sur la culture pédagogique en cours.

La conscience d'une responsabilité, d'un enjeu, reste très forte... Il existe donc une éthique, des éthiques, du réseau des acteurs de l'éducation.

Ces éthiques seraient à explorer, et c'est peut-être à partir de cette exploration des pratiques existantes qu'il conviendrait alors de structurer, de professionnaliser une déontologie de la parole dans le réseau éducatif.



**Fiche A3**  
**CONFIDENCES AU DIRECTEUR DES ETUDES**

*Témoignage de Paul, directeur des études et responsable de division dans un lycée privé sous contrat élitiste. Ce lycée de la banlieue parisienne n'a ni poste d'infirmière, ni poste de psychologue.*

Je sais que les élèves ont grande confiance en moi... mon bureau est comme une oreille, un lieu de parole...

L'année dernière, une jeune fille de dix sept ans environ est venue me voir. Elle m'apprend qu'elle est enceinte, elle se sent perdue, elle ne sait quoi faire. Elle ne veut pas garder l'enfant, mais par ailleurs elle ne peut pas en parler à ses parents. Ils ne comprendraient pas. Le contexte familial ne le permet pas.

Pour ses parents, ce qui lui arrive serait de l'ordre de l'innommable. Elle serait définitivement exclue du cercle familial.

Elle ne trouve pas les mots pour dire ce qui pourrait se passer si ses parents finissaient par savoir....

Avec les parents, à la fois trop proches et loin de sa réalité, le trop proche a empêché la parole. Et pourtant quelque chose de la parole doit être dit.

Je me sens comme un intermédiaire. Avec l'autorisation de l'élève concerné, j'ai parfois à renseigner les parents sur des choses qu'ils ne savent pas. Les parents côtoient des drames que vivent leurs enfants et ne s'en aperçoivent pas. Il y a même dans certaines familles comme une loi implicite sur ce qui se dit et ne se dit pas. Ce qui ne se dit pas n'a pas besoin d'être su.

Après beaucoup d'hésitation, j'ai fini par prendre le parti de garder ce secret confidentiel pour ne pas trahir la confiance de l'élève qui l'exigeait à tout prix. Elle était terrorisée à l'idée que ses parents puissent être au courant.

Je l'ai orienté vers un planning familial.

Je l'ai autorisé à manquer une matinée de cours pour l'avortement. J'ai donc pris le risque de la couvrir. Si elle avait eu le moindre problème, la moindre complication lors de l'avortement, je risquais d'être pris sous le coup de la loi ! J'imagine l'imbroglie dans lequel je me serai retrouvé.

Heureusement, tout s'est bien passé.

Pouvais-je faire autrement ? Je m'interroge très souvent sur le bien-fondé de mes actes. Je sais que par certaines décisions j'engage ma responsabilité personnelle. A ces moments, je n'ai aucun appui professionnel.

J'ai encore des contacts avec cette jeune fille. Ses parents n'ont jamais rien su. Sauront-ils jamais ce qui s'est passé avec leur fille ?

Si j'avais parlé, les élèves auraient perdu la confiance qu'ils ont en moi.

Au sein de l'établissement, une parole horizontale circule, une parole dont sont exclus les adultes. Entre les adultes circule une autre parole dont sont exclus les élèves. Ces deux mondes vivent en parallèle avec de rares croisements. Je suis à la frontière entre ces deux mondes.

Aujourd'hui, je suis encore l'oreille de l'établissement.

Mon bureau permet à une parole non instituée de se dire, de se dire dans un espace entre le rien dire et le trop dire. La parole entre élèves est souvent dans le trop dire... Mon bureau, c'est comme si l'institution y autorisait une ouverture de la parole avec le monde adulte, c'est comme si j'avais, entre autres fonctions plus matérielles, plus administratives, celle d'ouverture de la parole.

Les élèves m'octroient en quelque sorte un rôle parental. Ou plutôt le rôle de substitut aux parents quand ceux-ci ne sont pas en mesure de répondre à la difficulté de la situation. Cela fait peser d'emblée un poids très lourd car les situations exposées sortent de la banalité du quotidien. On porte un poids terrible surtout quand une responsabilité pénale est présente. De telles situations sont difficiles à gérer.

Quand une vie d'adolescent est endommagée, l'adolescent est dans une emprise dont il ne mesure pas toujours la portée. La restitution de la parole rend possible le démarrage de la réparation. On remet des mots. Quand on remet des mots, on se libère du silence dévastateur, préalable au désir de mort qui habite certains d'entre eux.

## Fiche A4

### CONFIDENTIALITE OU TRANSPARENCE ?

#### 1. Situation de départ : deux visites de classe

Deux stagiaires PLC2 d'une même discipline, dans un même établissement, ont eu deux visites de classe effectuées le même jour.

Diane vient de sortir de l'entretien à la suite de la visite de classe. Elise était passée avant. Les enseignants en salle des professeurs demandent à Diane comment cela s'est passé. Mi-heureuse, mi-ironique, elle répond : « j'ai été encensée, félicitée : elle m'a même dit que j'avais la vocation... »

Diane enthousiaste raconte l'entretien, son déroulement... Tous les enseignants savent que son cours est « bordélique ». Elle n'arrive pas à se « faire entendre ». Mais ce jour-là, cela s'est très bien passé. Elle n'avait jamais connu les élèves dans une telle participation, dans une telle attention. D'ailleurs elle ne s'en cache pas et le dit devant le visiteur à la fin du cours. Le visiteur continue dans sa lancée : c'était un cours modèle.

Son récit met le feu aux poudres : en effet, Elise qui est reconnue comme un professeur débutant mais compétent s'est vu reprocher par le même visiteur un cours sans intérêt, lent. C'est surtout le mot « vocation » qui lui semble intolérable. Est-ce à dire qu'elle n'a pas la vocation, elle qui depuis son enfance rêve de devenir enseignante ? Elle qui fait tout pour arriver à faire partie de cette profession ? Les propos de Diane lui font refuser les critiques qui lui ont été faites. Le verdict lui semble abusif, sans juste mesure. Elle va se défendre, écrire aux autorités, aux responsables pour se défendre. D'ailleurs, Diane semble la soutenir dans ce projet. Diane aussi ne comprend pas. Le chœur des enseignants se met de la partie.

#### 2. Confidentialité ou transparence

La problématique de la confidentialité peut, dans cette situation, être posée :

- Ne faut-il pas, en situation formative, sensibiliser les PLC2 au devoir de retenue ?
- Une évaluation est-elle de l'ordre du personnel ? de l'ordre du social ?

Faut-il au contraire *jouer la transparence* afin de signaler les incohérences possibles en situation de visite de classe ? afin de limiter l'arbitraire ? Quels seraient, en l'occurrence, les critères qui autoriseraient un visiteur à considérer qu'un enseignant a la vocation et l'autre pas ?

Cela amène à se pencher de manière plus générale, sur le concept de transparence, afin d'en interroger la pertinence. Entre secret et transparence, la tension

pourrait constituer l'enjeu d'une investigation nécessaire dans les relations humaines.

*La transparence est un mot d'ordre qui traverse de nombreux discours à la fois comme une injonction (il faudrait être transparent) et comme une garantie (être transparent serait en soi positif). Pourtant, la réflexion en sciences humaines et sociales met en évidence le fait que le « secret » est constitutif du pouvoir, des phénomènes d'autorité, des institutions et des organisations liées à l'Etat.<sup>33</sup>*

***Il semblerait donc que la transparence concerne les autres, surtout quand on a un poste de pouvoir.*** Celle-ci serait toujours réclamée à l'égard des autres ; ainsi, dans la structure hiérarchique, elle serait réclamée à l'égard des responsables, mais surtout à l'égard de ceux dont on est responsable. Les injonctions descendantes sont beaucoup plus aisées à pratiquer. Or, quand il s'agit de soi, toutes les raisons seraient bonnes pour de la rétention d'information.

Pierre Frackowiak<sup>34</sup>, inspecteur de l'Éducation nationale, peut nous permettre d'approfondir cette réflexion sur la transparence. Il plaide pour la communication, l'échange dans le respect, le partage des savoirs, mais pour lui il ne suffit pas d'injonctions généralisantes pour que la communication, l'échange, se fassent. L'école ne peut faire l'économie d'une charte, d'un tableau des valeurs qui servirait à tous d'orientation éclairante. Il pose à travers la situation présentée à la page suivante la question d'un certain ***silence dit professionnel***.

### **3. Au delà d'une simple alternative**

Confidentialité ou transparence ? La situation apparaîtrait comme plus complexe.

- d'une part la question peut se poser du point de vue de l'acte de formation puisque tel était l'objet des visites. La visite a-t-elle pour but de distribuer des jugements de valeur ou d'accompagner les personnes dans l'analyse de leur pratique ? Dans quelle éthique professionnelle se situe-t-on pour aller jusqu'à décerner une "vocation" ou non ?
- d'autre part, au niveau de l'équipe enseignante, la question, plus que celle de la confidentialité ou de transparence, semble être de savoir si on parle ou si on se tait. Savoir que se vanter peut peiner d'autres personnes, et qu'il est trop tard pour se montrer solidaire une fois le mal fait. Savoir qu'il peut être bon de partager et de regarder ensemble les situations que chacun traverse, comme Pierre Frackowiak le conseille, mais à la condition qu'existent modestie et habitude d'un réel travail d'équipe.

---

<sup>33</sup> *Secret et pouvoir. Les faux-semblants de la transparence. Revue Sciences humaines, n°145, janvier 2004, p.55*

<sup>34</sup> Propos relevés le 6 mai 2004 sur le site :

<http://spip.prisme-asso.org/IMG/pdf/040418delaclassalecole.pdf>

**« Faisons le point dans nos écoles.**

*Tiens, aujourd'hui, cette salle est vide, la classe est partie pour la journée... Où ? Personne ne le sait. Tiens, des ouvriers viennent faire des travaux... On ne sait pas ce qu'ils font et pourquoi. Tiens, il y a longtemps que l'on n'a pas vu Madame X, l'institutrice du CE, elle a eu un bébé... Sujet tabou, on ne confond pas les personnes et les personnages. Tiens, il y a des journalistes et des caméras sous le préau... Il doit se passer quelque chose d'important, mais on n'en saura rien. Tiens, on a parlé de l'école (enfin d'une classe de l'école) dans le journal...*

*C'est un secret, le journal reste dans le bureau du directeur... Tiens, les enseignants se réunissent ce soir... Cela ne regarde pas les enfants. Tiens, voici un petit porteur de note de service. C'est sans doute très urgent et grave. Le maître interrompt son action, grimace, signe en prenant des airs excédés.*

*Les élèves ne sauront jamais pourquoi le message était si urgent et si désagréable pour leur maître...*

*Les enfants finissent par ne plus s'étonner, c'est-à-dire ne plus s'intéresser à la vie de la société que constitue leur école.*

**C'est comme si l'école n'existait pas, qu'il n'y avait pas de vie d'école, pas d'informations à diffuser, pas d'émotions à partager avec les enfants, pas d'événements à exploiter... »**

*Dans quelque collège d'avant-garde, on diffuse les informations quotidiennes sur la vie de l'établissement sur un panneau lumineux ou sur moniteur, pour donner à chacun, élève ou enseignant, ce sentiment important d'appartenir à une communauté..*

**Au niveau des enseignants eux-mêmes, le secret soigneusement protégé entre les quatre murs de la classe demeure la règle.** Malgré toutes les instructions sur le projet d'école, sur les cycles, etc. X ne sait pas du tout ce qui se passe réellement dans la classe voisine, même si, comme cela arrive dans quelques écoles, les portes de quelques classes, dont la sienne, restent ouvertes. Cette pratique est assez curieuse d'ailleurs : on tendrait à afficher une volonté d'ouverture (dixit X: "moi, ma porte reste ouverte!"), mais cette volonté n'est le plus souvent que formelle, comme tant d'autres choses, et il ne s'agit pas de permettre une véritable information sur les choix pédagogiques, les pratiques, les outils... Interrogé, X déclare d'ailleurs : "Moi, je suis prêt à donner mes fiches et mes programmations, mais je suis le seul, les autres refusent, donc... ". Donc, on tourne en rond, dans sa classe.

*Il existe quand même un cas où l'on sait bien ce qui se passe dans la classe voisine. Quand le collègue, dernier arrivé dans l'école, ayant hérité de la classe la plus difficile, est chahuté et que le niveau sonore perturbe les classes voisines, le secret vole en éclats. Chacun sait que la petite Y ou le petit Z n'a "pas de discipline". Du constat, parfois acerbe, voire assassin, au traitement collectif du problème et à la solidarité, il y a le plus souvent un gouffre.*

*Claude Thelot disait lui-même au Monde de l'Education en septembre 2003: "On ne sait pas ce qui se passe réellement dans les classes!". Ce qui est vrai, ce qui devrait interpeller les corps d'inspection, ce qui devrait interpeller l'institution dans son ensemble...*

**Quant au directeur :**

*Afficher un air excédé à la moindre sollicitation, toujours faire semblant d'être débordé, fermer sa porte de bureau au moment des entrées et sorties, [...] faire preuve d'un autoritarisme...*

*Faute de transparence, le directeur est lui-même isolé, juxtaposé aux autres !*

*Enfin, dans "Une charte pour le projet d'école"<sup>35</sup>, document que Pierre Frackowiak présente comme une modeste trame pour le débat, la réflexion collective, il préconise :*

- les enseignants sont informés de tous les événements de l'établissement: initiatives ponctuelles, visites, rencontres, sorties
- les élèves... aussi.

<sup>35</sup> Charte nommée : *De la classe à l'école. Du maître à l'équipe pédagogique. Une charte pour fonder le projet d'école.*



## Fiche A5

### QUAND LES OREILLES DES ADULTES NE SONT PAS LA

Lieux : la cour de récréation, la cantine, la salle des jeux, etc.

Moments qui ponctuent la journée : 10h, 12h, 15h, etc.

Comment circule la parole, comment se font les échanges, quel mur sépare cette parole de ce qui peut être dit aux adultes ? quel secret est implicitement ordonné ?

#### La propension à échanger de gros mots

**Bruit, désordre, cri, brouhaha, et pourtant, l'échange a lieu : un échange qui ne parviendra pas aux oreilles des adultes. Dès que j'approche de façon inopinée, ils arrêtent leurs jeux ", avoue Rachel Boutonnet<sup>36</sup>, institutrice en CE2 dans une école de la banlieue parisienne. " Alors, j'observe du coin de l'oeil. »**

**Une parole libre, libérée...**

« Plouf-plouf, toto, caca boudin... »

« Une vache qui pisse dans un tonneau, c'est rigolo, mais c'est salaud " -, à se raconter des histoires de Toto ou de caca boudin en se tordant de rire »

*Défolement et brouhaha qui ne veulent pourtant pas dire désordre. La cour est le théâtre d'une microsociété édifiée sur des codes et des règles de solidarité.*

*Un moment privilégié qui, si l'on parvient à le percer, permet de saisir l'organisation sociale et la culture commune des élèves. Car jeux et conversations restent souvent mystérieux pour les enseignants, comme pour la famille. "*

*Le vol, la tricherie ou le mensonge valent, eux, l'exclusion du groupe. Des règles de savoir-vivre inspirées du monde adulte. "*

*" Sûr, la récré mériterait de figurer au programme de formation des maîtres dont elle reste absente. "*

La parole qui prend son espace dans la cour repose la problématique des **figures insidieuses** de l'institution :

- Celle de l'institution qui impose silence, enfouissement de toute parole qui ne serait pas « neutre » : doute et prudence excessive qui chercherait à canaliser la parole même dans des espaces de liberté telle la récréation. Seule la parole convenue...peut trouver un espace.
- Celle de l'institution abusive au niveau de l'accueil, de l'écoute de la parole, de la disponibilité aux personnes et qui n'arrive pas à donner un minimum de sécurité à chacun.

<sup>36</sup> Stéphanie VIALLEFOND, *Humanité*, 31 octobre 2003, rubrique *Société*.



## Fiche A6

### LA PAROLE DE L'ÉLÈVE À L'INFIRMERIE

Des questions ouvertes ont été posées aux deux infirmières qui ont accepté de participer aux entretiens relatés ci-dessous :

*Comment se pose pour vous la question de la confidentialité ? Dans quelles situations se pose, de manière précise, cette question ?*

#### 1. Entretien avec Andrée

*Andrée était infirmière dans un collège. Elle a eu une expérience professionnelle d'une trentaine d'années. Depuis quelques mois, elle a pris sa retraite. Elle évoque ses relations avec les élèves au travers de ce qui s'est dit à l'infirmerie, de ce qu'elle a entendu dire, de ce qui lui a été souvent confié.*

" Ca ne va pas bien, j'ai mal à la tête". Ma difficulté est de repérer dans la voix malade, mourante, le vrai malade de celui qui veut sécher le contrôle de Physique. La difficulté est de discerner la peur de la grippe qui s'annonce. Il est fondamental d'établir un climat de confiance. Quand un élève vient souvent à l'infirmerie, c'est parce qu'il a quelque chose de douloureux à raconter.

Quand je ne sais que faire d'une confidence, quand cela me semble lourd, ou quand j'hésite à croire ce que l'élève raconte, j'en parle au médecin. Une élève m'a une fois raconté toute une histoire à propos de son beau-père. Ce n'était pas vrai du tout. Comment mesurer la véracité des propos ? Est-ce le dialogue à trois qui permet de cerner le point nodal ?

*L'infirmerie est comme un confessionnal. C'est un monde à part. À l'infirmerie, le silence laisse place à la parole personnelle. Ce qui se dit à l'infirmerie reste à l'infirmerie, entre le médecin, la famille et moi. Cela ne transperce pas dans l'établissement. Je préfère que ce soit le médecin qui parle avec les parents. Quand un enfant se confie, notre règle est de passer le secret aux seuls parents.*

Ce que je fais des autres confidences ? Je les prends, je les garde, je parle, je conseille comme je peux.

#### Problèmes qu'ils me confient

Il s'agit souvent de problèmes de **parents divorcés**. Surtout des histoires avec beau-père, belle mère.

Parfois, ce sont des problèmes avec **leurs parents** : Une fois, une fille dont le père était en prison, en appréhendait la sortie. Elle pensait que c'était à cause d'elle. Le père lui avait pourtant écrit. Elle en était malade. Elle ne savait à qui en parler, elle en avait honte. Mais c'était trop lourd pour elle.

Problèmes avec les **copains, copines**, des chagrins d'amour très violents, surtout pour les garçons. Certains prennent des médicaments à cause de filles qui les ont abandonnés.

Problèmes de filles qui tombent **enceintes**. Le médecin en parle aux parents parce qu'elles sont mineures. Une fois, à la suite de l'information donnée aux parents, une fille avait fait son interruption de grossesse pendant le week-end. Et elle a repris son école lundi. Ni vue, ni connue. Parfois quand elle se sentait fatiguée, elle venait s'allonger, se reposer, elle venait parler de ce dont elle ne pouvait parler ailleurs. Certaines filles sont malades parce qu'elles ont entendu qu'elles pouvaient être enceintes. Nous leur avons payé des prises de sang parce qu'elles ne voulaient pas que les parents soient informés. Mais si le test est positif, on alerte les parents parce qu'elles sont mineures.

Les problèmes de **drogue** : ce sont plutôt les professeurs qui nous avertissent, surtout les professeurs de SVT, plus sensibles au problème et qui remarquent plus facilement l'anomalie ; le médecin voit alors l'élève concerné.

Parfois, ce sont des problèmes **d'alcoolisme** : les enfants se disent malades, alors qu'il s'agit d'alcoolisme. Ils sont passés au bar voisin après avoir été déposés par leurs parents, et avant de venir en classe. Ils ne font même pas le lien entre l'alcool et leurs malaises. Ce problème de comportement est signalé à la direction.

Certains par exemple sont allés en boîte le dimanche soir jusqu'à 4h. Alors le lundi matin, ils viennent **dormir** à l'infirmerie. Je les renvoie en classe : « l'infirmerie n'est pas un centre de sommeil. »

Problèmes d'**homosexualité** : certains de ces problèmes sont très visibles et relèvent du congénital. Quand c'est trop visible, l'élève est l'objet de dérision, de moqueries, de persécutions de la part de ses camarades. Il a besoin d'en parler.

### **Ce dont ils parlent entre eux à l'infirmerie**

Ils parlent des anomalies, de leurs problèmes, des parents, des professeurs. En général, ils cassent du sucre sur les professeurs. Ils parlent surtout de leurs histoires personnelles : les filles de leurs règles, de la fatigue dont beaucoup se plaignent, etc.

Ils se parlent entre eux : j'entends ce qu'ils disent, mais je n'interviens pas toujours. Parfois, c'est des problèmes entre eux et je n'interviens pas non plus. Le sexe est leur sujet de conversation favori. Ils posent beaucoup de questions sur les relations sexuelles, surtout en 5<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> ; les filles s'interrogent sur les règles, sur le risque de tomber enceinte.

Sur le divan qui est là, ils parlent, ils parlent. **Je pense qu'il ne faut pas tout entendre**. Parfois, j'essaie d'intervenir quand je sens que je dois le faire pour éviter un dévoiement. Je fais la grosse voix quand ils disent de gros mots. J'exige politesse et honnêteté dans leurs paroles. Je n'ai jamais besoin de punir.

Ils m'aiment parce que je les écoute et que j'essaie de les aider dans leur détresse. Je discute avec eux. Ils me disent leur nounou.

### **Quand ils viennent et se disent malades**

Parfois, je ne donne rien. Ils parlent, parlent, et ils repartent guéris. Ils racontent leur vie et ça va mieux. Ils ressentent le besoin de sortir de la classe, parce que c'est un internat. Ils ont beaucoup d'anxiété parce que c'est un internat, et surtout quand ils ne s'entendent pas bien avec le maître d'internat.

Le cérémonial du placebo fonctionne bien. Ils prennent de l'eau sucrée que j'ai dans un flacon et que je fais couler par gouttes, avec un nombre précis de gouttes, et ils sont guéris.

***J'ai fait une sorte de contrat avec les élèves*** : « Si tu es vraiment malade, dis-le. Si tu as seulement besoin de parler, dis-le. Je te garderai, même si tu as seulement besoin de parler. Je ne veux pas la comédie de la maladie. » S'ils disent la vérité, ça marche. Sinon ça ne marche pas. Depuis qu'on a fait ce contrat, ça a marché.

## **2. Entretien avec Fabienne**

*Fabienne est infirmière dans un établissement scolaire, de près de 600 élèves, et qui comprend également un internat. Elle n'assure une permanence que durant la journée, une permanence qui porte sur un temps complet. Durant certaines heures de la matinée, un médecin assure aussi une permanence.*

### **Quand un élève a envie de faire une confidence**

J'ai deux catégories de situations. Il demande s'il peut parler : il entend alors par là me voir sans personne. Parfois l'élève n'arrive pas à demander directement, à dire qu'il a besoin de parler ; mais derrière une demande banale, je comprends que se cache le besoin de parler, je prends alors les devants : je pousse la porte et l'enfant comprend qu'on est deux, qu'il peut parler.

### **Mais parfois l'élève n'est pas en demande.**

Il ne vient pas me voir, il ne demande pas à me parler. L'information, je l'ai eue par d'autres. Je ne peux ignorer ce que j'ai appris. Dans pareils cas, je convoque l'élève. Je m'arrange pour qu'il n'y ait personne. C'est par exemple ce qui se passe dans les problèmes de drogue.

### **Ils me confient des histoires de leur vie de tous les jours :**

« J'aime ce garçon, il ne m'aime pas. »

« J'en ai ras le bol de l'école, ras le bol de tel prof ! »

« Je me suis disputée avec ma mère ». Cette élève pleurait. Elle est arrivée à 8h30. Je l'ai calmée, renvoyée en classe.

## Les préoccupations dont ils parlent et qu'ils me confient

Ce sont des *histoires de cœur, d'amitié*. Elles concernent l'internat, les cours.

C'est souvent un *manque de confiance en eux*. Ils ne savent que faire de ce manque de confiance, à qui en parler... Ils se sentent en échec. La maison leur manque. C'est comme si un jour les parents ne revenaient pas à la maison et que l'enfant se retrouvait seul parmi des inconnus. L'angoisse est alors lourde à supporter. Quand ils en parlent, elle leur semble moins pesante.

Ce sont des *histoires de sexualité* : des informations sur la pilule, la prise de risque....

Ce sont des *histoires de maltraitance, d'abus sexuel*. Dans les cas de maltraitance, de grossesse, je fais appel à d'autres acteurs de la société. Je suis l'intermédiaire qui l'apprend à la famille. Un problème d'abus sexuel a eu lieu il y a quelques années. J'ai fait intervenir le médecin scolaire. C'est lui qui décide du signalement.

Ce sont des *confidences de bêtises, des problèmes de vol* par exemple. Ils ont volé, ils regrettent. Je ne garde pas ce genre de problèmes pour moi. Avec l'accord de l'élève, j'avertis le responsable concerné par le problème.

## L'infirmerie est un lieu à part

C'est un *lieu à part*, je suis une *personne à part*, et cela pour diverses raisons :

- Je ne reflète aucune discipline scolaire
- Je ne suis pas dans la vie du collège, c'est-à-dire de la classe, je ne suis pas dans ce qu'ils vivent en cours de journée.

Ici, ils sont *à l'abri du regard* des autres, des camarades, des professeurs, des cadres éducatifs. Le regard de certains de leurs camarades est très lourd à supporter, à vivre.

C'est aussi parce que l'image de l'infirmière est pour eux celle d'une *personne qui est là pour rassurer*. Elle est celle qui tempère les choses. J'ai parfois ce genre de discours : « Je viens ici parce que je vais péter les plombs. Sinon, je vais taper sur... ».

C'est la *confiance* qui fait qu'ils viennent me parler. C'est moins direct quand ça passe par moi. Je sers de médiatrice. Ils ont le sentiment que je les soutiens et comprends. Quand un élève arrive, j'ai une relation individuelle avec lui, une relation de *personne à personne*. Je ne connais pas ses résultats scolaires. Je ne m'y intéresse pas. Je ne fais pas attention à ce qu'il y a autour, à l'extérieur. Comme c'est une relation individuelle, l'élève le plus terrible sur la cour peut être un agneau ici.

*Ils ont la notion du secret médical. Voilà pourquoi je les mets en garde quand ils se confient*. Quand un élève me dit : « Je voudrais que ça reste entre nous », je lui réponds : « cela reste ici sous réserve de ce que cela implique ». Cela dépend bien sûr de la gravité de la situation, de ce que je considère plus ou moins grave ;

mais pour la personne qui se confie, il n'y a pas de hiérarchie. Pour la personne qui se confie, le problème qu'elle vit est toujours grave.

### **Ce que je considère comme confidentiel et qui reste dans le cadre de l'infirmierie**

C'est lorsque :

- ça ne concerne que l'élève. comme des conseils,
- tout ce qui n'a pas d'incidence sur la scolarité, la santé de l'enfant,
- si ça n'implique pas d'autres,
- quand j'ai l'impression que mon conseil suffit, que je suffis pour répondre au problème, quand, par exemple, ce sont des problèmes entre copains.

### **Ce que je fais passer, qui ne reste pas dans le cadre de l'infirmierie**

Quand c'est un gros **problème entre élèves** : je vois alors les deux élèves, je leur parle.

Dans les affaires de **racket** : les élèves ne parlent pas de racket, mais plutôt de pression qu'ils vivent. Plutôt que « tu veux bien me prêter », ce sera, « tu as intérêt à me donner ton truc. » Ils craignent les représailles. J'en parle aux responsables.

Quand un élève a de **gros soucis de santé**, je le dis au professeur principal. Je ne donne pas forcément de détails. Je dis seulement que l'élève est dans une mauvaise passe.

Quand un élève **se sent persécuté** par un maître d'internat par exemple, ça je le fais sortir.

Quand **ça implique d'autres acteurs** : dans les problèmes de maltraitance, l'entourage de la maison et la famille sont concernés.

**Je fais passer quand je pense que je peux changer les choses**, être l'intermédiaire. Je vais voir la personne concernée pour éviter que l'information soit connue par tous, par des personnes qui ne sont pas touchées par le problème.

**Quand c'est quelque chose de lourd, je le passe à d'autres, mais en ayant, au préalable, demandé à l'élève.** C'est difficile, mais parfois je sens qu'ils viennent parce qu'ils recherchent en moi l'intermédiaire, celui qui va faire quelque chose pour les aider à s'en sortir. **Il y a aussi des choses que je fais sortir sans le dire à l'élève**, peut-être parce que je ne pense pas au moment même à le lui dire.

### **Ce qui me fait hésiter à faire passer la confiance que je reçois**

Quand l'élève demande : « *Surtout, vous ne dites rien !* »

Quand c'est un **problème relationnel avec un adulte**. J'hésite alors toujours.

Ce qui me fait hésiter aussi, c'est **quand j'ai peur que l'élève se sente trahi**. Si j'en parle au directeur, il va forcément convoquer l'élève, et cela me gêne. Il est arrivé qu'un élève se sente trahi. Ainsi quand un élève vient me dire qu'un autre vend du cannabis, même s'il ne veut pas que je passe l'information, s'il le dit c'est parce qu'il veut que cela passe, quelque part il veut que cela se sache.

**Dans certaines situations, je suis comme coincée**. Quand une jeune fille ayant eu, par exemple, un rapport sexuel non protégé, veut être prise en charge, je n'ai pas de moyens de suivi. J'aimerais pouvoir être sûre que l'élève n'est pas seule et ne se retrouve pas seule. Mais à la PMI, personne ne la connaît. Ses parents ne sont pas au courant. Je prends moi-même le rendez-vous à la PMI, mais ce qui se passe après m'échappe.

**Ce qui va être déterminant**, ce sera ma capacité à persuader l'élève de bien accepter de passer la confiance qu'il m'a faite. Je recherche ce qui peut améliorer le contact, le lien. Parfois, je ne sais pas avec qui partager, qui faire intervenir. Mais **quand j'hésite, cela finit toujours par sortir**.

En fait, **j'essaie de les rendre acteurs** : s'ils ont un problème, une difficulté, j'essaie qu'ils prennent en charge leur difficulté. Je suis respectueuse de ce qu'ils décident. J'essaie de faire confiance.

Je recherche à faire mon boulot de conseillère de santé. Je regrette qu'il n'y ait pas de formation à la fonction d'infirmière scolaire. Dans le public cette formation existe. **Les infirmières y ont des temps de rencontres organisées : elles discutent de leurs problèmes...**

Mon comportement avec les élèves ne m'est pas venu naturellement. C'est une de mes collègues qui m'a donné l'info sur la manière de faire un signalement. Et je me suis formée toute seule au coup par coup... Je serai curieuse de connaître le vécu d'autres collègues. Je me sens seule. On est lâché sur le terrain et on s'adapte au fur et à mesure. **Je fais ça avec ma conscience**. Parfois je me demande si je rends suffisamment compte des situations exposées. **Je n'ai pas de recul**. Je peux m'adresser au médecin, c'est la seule personne qui me soutienne. **Avec lui, je sais que je peux tout dire**.

## Fiche B1

### CENTRE D'ACCOMPAGNEMENT ET CONFIDENTIALITE

#### 1. D'un dispositif officiel : le *Bilan de compétences*...

*Le dispositif Bilan de compétences, élément d'un droit récent (1991), donne aux actifs, salariés ou non, la possibilité, librement et **confidentiellement**, de faire le point, le bilan, à la fois sur leurs acquis, à partir de points d'appuis et leurs attentes, pour élaborer et développer projets professionnels et personnels, garants de leur avenir, dont ils sont porteurs.*<sup>37</sup>

Défini par un ensemble de règles et de procédures, le dispositif officiel met en présence un financeur, un centre prestataire, un bénéficiaire/consultant et un mandant (employeur ou organisme).

Obligatoirement externalisée par rapport à l'entreprise employeur (réelle ou potentielle), la démarche est centrée sur le demandeur qui, à l'issue des procédures réglementairement balisées, participe à l'élaboration d'un rapport de synthèse, expression de son appropriation du projet, assortie éventuellement d'un parcours de formation, en vue de faciliter son évolution professionnelle.

Pour réaliser l'opération confiée à un *Centre de Bilan* labellisé, quatre grandes catégories d'outils sont mobilisables :

1. Les études sur dossier (C.V., expériences de travail, portefeuille de compétences, histoire de vie, ...)
2. Les entretiens,
3. Les tests et questionnaires,
4. Les simulations, les stages.

Ces outils sont utilisables soit à titre individuel, soit selon des techniques de groupe.

Sans entrer dans le détail des dispositifs réglementaires contraignants qui président aux démarches préparatoires et aux modalités pratiques de réalisation du *Bilan de compétences* retenons deux points essentiels :

- les prestations et productions du "consultant" sont gérées par l'accompagnateur selon les règles d'une **confidentialité professionnelle** (cf notion de déontologie)
- le consultant reste **propriétaire du rapport de synthèse** qu'il a vérifié avec l'accompagnateur, même si l'entreprise partenaire est demandeuse par rapport à l'employabilité et/ou à l'évolution professionnelle du

<sup>37</sup> Michel JORAS, *Le bilan de compétences*, coll. *Que sais-je ?* 2979, PUF 1995, p.7

consultant. Dans ce dernier cas, une convention tripartite (employeur, centre de bilans, salarié) permet à ce dernier éventuellement

- de décliner les compétences identifiées qu'il souhaite valoriser,
- de les faire reconnaître dans son entreprise,
- d'exprimer son projet personnel dans le cadre du projet de développement ou d'évolution de l'entreprise,
- de faire des propositions en termes de changement dans la situation de travail et/ou d'évolution de carrière.

Le document de synthèse réglementairement délimité ne peut comporter que les indications suivantes :

- circonstances qui ont conduit au *Bilan de compétences*.
- compétences et aptitudes du bénéficiaire en regard de l'évolution envisagée,
- éléments du projet professionnel assortis éventuellement d'un projet de formation.

Ce document de synthèse, dont un exemplaire est remis à l'intéressé, est archivé pendant un an au *Centre de bilan*. Seuls les conseillers homologués - soumis à des règles déontologiques strictes - y ont accès. A l'issue de cette période, le document est détruit.

Ce détour par une procédure a priori étrangère aux structures de l'Enseignement catholique permet d'ores et déjà de repérer ou tout au moins de soupçonner les risques, les obligations et les enjeux de la gestion des modalités de formation.

## **2. ... à une structure de formation personnalisée : le Centre d'Accompagnement des Personnes (CAP)**

Ce dispositif d'accueil mis en place dans un organisme de formation est à la frontière entre vie privée et vie professionnelle. Le Centre animé par des formateurs professionnels est amené à gérer plusieurs types de situations :

### **2.1. Accueil de petits groupes de professionnels de l'Enseignement catholique (en majorité des enseignants) :**

- groupes homogènes (exemple: des enseignants "en difficulté")
- groupes hétérogènes, regroupant enseignants en difficulté et enseignants souhaitant faire le point sur leur trajectoire professionnelle et se ressourcer.

La procédure se décline en deux phases:

- **Accueil en groupe** : chaque participant est invité à s'exprimer devant ses pairs et le formateur sur son itinéraire professionnel.

La **règle de confidentialité** s'applique selon deux principes déontologiques énoncés clairement dès le départ :

- chacun livre au groupe librement les éléments de sa biographie,
- la parole livrée ne sort pas du groupe restreint.

Ce **contrat moral** pose des limites, engage la responsabilité de chacun et en même temps n'enferme pas chaque participant dans la solitude de son expérience personnelle. Les membres du petit groupe étant appelés à vivre des temps communs et éventuellement à nouer des relations interpersonnelles, la parole livrée pourra être reprise dans une démarche de "souci de l'autre", voire de "confortation mutuelle" à l'intérieur du cercle fermé.

• **Accompagnement individualisé.** Il repose sur un **pacte méthodologique et moral** entre l'accompagnateur et l'accompagné :

L'accompagné sera seul juge, à l'issue de la démarche, de ce qu'il peut communiquer à ses supérieurs hiérarchiques.

L'accompagnateur, quant à lui, engagé dans la relation et s'appuyant sur ses compétences professionnelles, assure plusieurs fonctions :

- **fonction de facilitation**, voire de déblocage, pour que l'accompagné puisse exprimer en toute confiance ses réussites, ses difficultés, évoquer des situations ou des événements d'ordre personnel ou professionnel qui éclairent son évolution et sa situation présente.
- **fonction d'élucidation** qui permette d'analyser et de mieux repérer à la fois les obligations statutaires, les positionnements des différents acteurs et partenaires d'une situation professionnelle, le jeu des relations interpersonnelles, les enjeux personnels, collectifs et institutionnels des situations vécues.
- **fonction d'aide au discernement** dans la gestion des éléments mis en lumière. Par exemple, sans déroger au principe de la libre détermination du stagiaire dans la transmission d'informations aux autorités supérieures, le formateur peut aider à préciser ce qu'il serait opportun de souligner auprès de tel ou tel interlocuteur de la situation professionnelle vécue, cette situation étant repérée dans un contexte institutionnel que le formateur connaît au moins dans ses grandes lignes.

## 2.2. Accueil en option libre.

Le CAP est d'autre part, sur rendez-vous, à la disposition de tous les stagiaires en formation pour quelques jours ou quelques semaines au Centre de formation. Une information systématique est transmise à chacun des groupes, la distinction étant faite entre les questions professionnelles qui relèvent des intervenants et des responsables de formation et les questions "plus personnelles" susceptibles d'être abordées et traitées, sur la base du volontariat, dans un accompagnement

individualisé assuré par un membre du CAP. Dans ce cas, les règles méthodologiques et déontologiques évoquées ci-dessus s'appliquent.

Dans ces **pratiques d'accompagnement**, restent posées pour les formateurs, des **questions d'ordre théorique et pratique**. A priori, l'accompagnateur est confronté à une double difficulté :

- atteindre et comprendre la réalité complexe et mouvante, partiellement inaccessible, qu'est tout être humain,
- aider à s'évaluer un sujet qui est "un tout indissociable aux capacités prodigieuses mais néanmoins limitées, qui possède un âge, une morphologie spécifique, un état de santé, une culture et qui vit dans un milieu sociofamilial et professionnel créateur d'une culture accentuée par une histoire de vie". (M. Joras)

D'où la **question** : l'accompagnateur, quelles que soient ses compétences et sa qualification professionnelle, est-il en mesure d'assurer seul cette fonction aux diverses facettes ? Même si, pour l'organisation évoquée ci-dessus, la finalité première reste d'ordre professionnel - comment faciliter une évolution de carrière - les questions de la vie privée interfèrent inévitablement avec ce qui relève, à strictement parler, du métier.

Alors, **qu'en est-il de la confidentialité** de la parole reçue, entendue, prise en charge dans cette relation particulière stagiaire-référent ? L'accompagnateur serait-il voué à la solitude du discernement risqué, au nom de ce contrat de confiance conclu avec le stagiaire ?

On peut faire ici l'hypothèse qu'un "groupe de pairs " appuyé sur une institution régulatrice, soit nécessaire pour valider la démarche d'accompagnement. En effet la relation duelle, nourrie par des éléments sensibles, mérite d'être traitée au moins partiellement en responsabilité partagée. Et dans ce cas, la parole confiée, notamment dans ce qu'elle a de plus problématique, sera évoquée et gérée en "groupe de pairs", conçu comme instance de confrontation et de réassurance. En effet, dans le cas présent, l'accompagnateur n'est ni directeur de conscience, ni psychothérapeute, ni psychanalyste, ni même tuteur ou coach professionnel. Il se doit donc d'adopter un positionnement adapté et adéquat.

Dans cette hypothèse, **l'obligation de confidentialité** s'étend au "groupe de pairs" et le pacte passé avec le stagiaire doit l'énoncer clairement. On peut même imaginer que ce groupe s'adjoigne, de façon régulière ou occasionnelle, un spécialiste de pathologie clinique qui participera évidemment par déontologie professionnelle au devoir de confidentialité.

## Fiche B2

### L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

*Structures d'accompagnement expérimentées en formation de chefs d'établissement du second Degré*

#### 1. Les Groupes de Référence

Encadrée par un référentiel national relevant en dernier lieu de l'instance politique institutionnelle (le Secrétariat général de l'Enseignement catholique), la formation des chefs d'établissement du second degré répond à des objectifs généraux traduits en principes majeurs de l'organisation pédagogique. Parmi ces principes énoncés par l'institut de formation, on peut notamment retenir ceux-ci :

- "Privilégier une *pédagogie de l'appropriation* avec des temps d'apports théoriques, d'expérimentations, de confrontation et de distanciation"
- "Elargir le métier de chef d'établissement au-delà d'une connaissance technique ou d'un savoir-faire professionnel en vue d'introduire sens et cohérence des missions"
- "Engager un processus de formation qui dépasse le temps de la formation et dans lequel la mutualisation occupe une place essentielle".

C'est pour mieux répondre à ces principes qu'a été introduite à la rentrée 2000 une modalité complémentaire appelée *Groupe de Référence*. Les stagiaires sont répartis en groupes de 8 à 12 personnes sous la responsabilité d'un formateur animateur issu d'un groupe de réflexion animé par le Responsable de la formation.

Une séquence de trois à six heures inscrite dans l'emploi du temps va permettre aux stagiaires une démarche adaptée en fonction des objectifs retenus qui peuvent être divers: appropriation des apports des experts, analyse de situations professionnelles vécues, résolutions de problèmes propres à la fonction de chef d'établissement.

**La parole issue de l'expérience** est le contenu même de l'acte formatif qui, en l'occurrence, place les stagiaires au centre du dispositif. Ces temps de confrontation et de mutualisation, à partir de situations vécues, évoquées et analysées, constituent des moments significatifs de professionnalisation. Ils répondent à une conviction majeure selon laquelle ce temps de relecture et de parole partagée au sein d'un groupe de pairs est cohérent avec une conception des apprentissages, de la formation des personnes engagées dans un projet collectif et chargées de l'animer. Le souci permanent de transférabilité dans l'exercice quotidien de la fonction doit, en effet, sous-tendre la démarche de formation.

Les modalités d'échanges au sein de chaque groupe reposent sur quelques principes simples rappelés en début de chaque séance : règle de non-jugement, règle de confiance réciproque, **règle de confidentialité**.

C'est cette dernière règle qui, dans le cadre de notre recherche, mérite d'être explicitée. L'interrogation peut se focaliser sur trois préoccupations :

- *l'émergence de la parole*: en tant que stagiaire en formation, envisageant la fonction de chef d'établissement ou déjà en poste de responsabilité, qu'est-ce j'accepte de livrer à mes collègues de mon expérience de terrain ?
- *la gestion collective et concertée de cette parole* expérientielle: que faire de cette parole, comment la "traiter" ?
- *le devenir de cette parole* : inscrite dans la mémoire du groupe, tissu vivant à un moment donné de la relation de réciprocité et de mutualisation dans le groupe, à qui appartient cette parole une fois le groupe dispersé ?

Si l'on s'appuie sur l'étymologie des termes, l'on peut repérer une chaîne sémantique qui va de *conférer* (rassembler, rapprocher des idées, des projets, discuter) à *confiance* (partager un secret), en passant par *confesser* (avouer), *confier* (attribuer à quelqu'un), le tout traversé par la notion de **confiance** (le confident est à la fois confiant et fidèle).

Ainsi se trouve d'emblée énoncés le **statut de la parole** dans une démarche formatrice et les conséquences qui en découlent sur le plan déontologique et éthique.

Les trois moments évoqués ci-dessus se doivent donc d'être animés par une reconnaissance respectueuse de l'autre comme sujet d'une expérience qu'il accepte de partager dans une relation de réciprocité confiante.

Sur le plan pratique, cela veut dire en termes de démarches formatives (selon les positionnements qui se relaient dans la temporalité du groupe) :

- *de la part des locuteurs* : une volonté clairvoyante pour évoquer les situations vécues avec le maximum d'objectivité (je fais confiance à ceux qui m'écoutent et je confie à leur lucidité la réalité que je vis sans crainte d'être jugé, mais simplement avec l'espoir d'être compris et éclairé).
- *de la part des écoutants* : une posture de décentration de soi-même, faite d'accueil bienveillant d'une expérience d'autrui qui va permettre par la confrontation et le dialogue - assortis d'esprit critique informé - de conforter une capacité à maîtriser des situations professionnelles.

Il va de soi que dans ces processus, la notion de **confidentialité** est constamment présente sous des modalités diverses.

- **Confidentialité** - **confiance** durant le temps des échanges faits d'écoute et de confrontation de paroles vivantes, voire vives parce que riches de convictions.

- **Confidentialité - retenue** tant dans l'évocation que dans l'interprétation lorsque, au-delà de la séance commune, la proximité fraternelle avec mes pairs m'autorise à évoquer des extraits de leur expérience.
- **Confidentialité - secret** quand, sorti du champ de la formation, je suis tenté de faire état de ce que je sais pour divulguer à tout vent, pour des motifs futiles, voire pernicious, des informations qui concernent des personnes nommément désignées.

## 2 - Le Référent Professionnel

*Une option dans le processus de formation.*

Cette option, telle qu'elle est présentée par le Responsable de formation, s'inscrit d'abord dans une logique générale "d'accompagnement par les pairs", selon un principe de co-formation inhérent à la démarche formative de professionnalisation sans cesse réalimentée. C'est dans cette logique qu'a été proposé, notamment en formation initiale, le recours au Référent Professionnel pour faciliter, par des échanges entre un chef d'établissement expérimenté et un novice, la gestion de situations parfois complexes.

Cette option poursuit un double objectif :

- d'une part, permettre aux stagiaires d'aborder en direct avec un interlocuteur expérimenté des situations vécues parfois dans l'insécurité et la solitude,
- d'autre part, concrétiser, dans les processus de formation, l'idée de transférabilité, dans la mesure où le chef d'établissement, dans l'exercice de sa responsabilité, est amené à mettre en œuvre lui-même des actions d'accompagnement des personnels sur leur terrain professionnel.

L'entretien professionnel, tel qu'il a été proposé, peut regrouper plusieurs stagiaires qui souhaitent aborder le même type de situations. Mais la plupart du temps, il s'agit d'entretiens individuels. Dans les deux cas, le schéma adopté, sur un temps d'une heure - une heure trente, est le suivant :

- évocation de la situation-problème,
- explicitation et analyse de cette situation,
- recherche en partenariat de pistes possibles d'action qui relèvent, bien sûr, en dernier ressort de la responsabilité et de l'initiative du stagiaire.

Comme précédemment, mais dans un contexte différent, se pose la **question de la confidentialité**. Dépositaire d'un certain nombre d'informations propres à telle ou telle personne et à tel établissement, le Référent Professionnel est soumis au devoir de discrétion. Il n'a pas *a priori* à faire état de ce qu'il sait ni auprès des autorités du secteur de formation et/ou du secteur professionnel, ni auprès des autres stagiaires. Mais s'est posée la question de tirer parti, à l'occasion, de ce

matériau précieux issu de l'expérience vécue de professionnels en situation de responsabilité. D'où l'idée de transformer le contenu des entretiens en les anonymant pour en faire des "études de cas" susceptibles d'enrichir l'expérience professionnelle dans la logique de résolution de problèmes. Faute de continuité dans la politique de formation, l'expérience n'a pas été poursuivie.

En tout état de cause, *l'obligation de confidentialité* se joue, en l'occurrence, à la jonction entre le respect de ce qui appartient aux individus, tant dans le ressenti que dans l'évocation objective des faits, et la possibilité d'exploiter dans un parcours de formation l'expérience vécue, analysée et assumée.

Il serait opportun de prolonger la réflexion et le questionnement lorsque la démarche formative s'appuie délibérément sur un va-et-vient incessant entre l'espace privé et l'espace public. C'est tout l'enjeu notamment de l'exploitation des "histoires de vie" dans les pratiques de formation. Ce domaine déjà largement exploré sur le plan théorique, méthodologique et pratique mérite, semble-t-il, un questionnement réitéré, compte tenu des enjeux éthiques qui s'y trouvent engagés.

## Fiche B3

### ANALYSE DES PRATIQUES & CONFIDENTIALITE COLLECTIVE

#### Etude de cas : Tout peut-il se dire en Groupe d'Analyse des pratiques ?

##### 1. Le récit de la situation

Ce groupe est composé d'enseignants et d'une personne appartenant à l'autorité hiérarchique parce qu'elle vit des situations similaires au groupe de par la pratique de sa profession. Certains membres ont remarqué que la présence ou l'absence de cette personne occupant un poste de responsabilité induit, dans le groupe d'analyse des pratiques, un déroulement différent.

##### *Un moment particulier :*

Lors de la rencontre du matin, en salle des professeurs, l'une des professeurs venait de perdre son père. Myriam était manifestement bouleversée et s'exprimait avec les larmes aux yeux; elle ne pouvait visiblement retenir ses pleurs. Elle avait besoin du soutien du groupe qui s'évertuait à le lui assurer.

Elle avait, en outre, des problèmes avec les responsables institutionnels. C'était pourtant une personne ancienne dans l'établissement. L'un des responsables, disait-elle, l'avait « traitée avec irrespect et beaucoup de dureté ». Les mots de celui-ci auraient été très durs. L'un des professeurs présents avait rajouté pour appuyer le discours de Myriam que c'était dans l'habitude de ce responsable d'être irrespectueux des personnes et de se comporter avec beaucoup de dureté quand le déroulement des événements ne lui convenait pas. Par expérience, ce professeur savait combien les propos de ce responsable pouvaient être dévastateurs. Lui-même avait eu beaucoup de mal à s'en remettre et à surmonter l'image négative qui lui avait été renvoyée. Ce matin-là, il s'en était suivi une conversation généralisée sur le caractère cassant et autoritaire dudit responsable. Réprobation du responsable et compassion se relayaient.

Puis, chacun avait vaqué à ses occupations dans des salles différentes.

Nous nous étions retrouvés, plus nombreux, autour du repas de midi. La conversation était revenue sur les mêmes événements. Elle se centrait une fois de plus sur Myriam. Celle-ci redisait une fois de plus sa détresse. Elle parlait beaucoup moins du décès qui l'avait affectée que du responsable dont le comportement et les propos l'avaient, de manière visible, profondément ulcérée. « Aucune reconnaissance..., aucun remerciement pour un dévouement de plusieurs années... »

Chacun y allait de sa petite appréciation.

Un autre professeur qui était là, Bernard, avait écouté silencieusement, sans réagir. Habituellement entre Bernard et Myriam, beaucoup de plaisanteries... un semblant de camaraderie... Ensemble, ils avaient organisé des voyages pédagogiques... Ils évoquaient ces moments avec plaisir et connivence.

Dans ce milieu professionnel, très féminisé, Bernard était le seul homme du groupe. Il n'hésitait pas à le rappeler, avec insistance, pour expliquer la différence de ses comportements, de ses façons de voir, de faire, et cela surtout quand il était critiqué. Pour lui, les autres (comprendre les femmes) n'étaient pas à même de saisir ce qu'il pouvait ressentir ou vivre, puisqu'il était différent. Sa différence, il tenait à la souligner.

Depuis quelques mois, Bernard semblait le dauphin des responsables. Il paraissait être la personne susceptible de prendre la succession, et il avait manifestement toute la confiance des responsables. D'ailleurs, une entente très forte liait Bernard aux responsables : entre eux, une circulation d'implicite liée à un réservoir culturel commun. Dans leur enfance, disaient-ils, ils avaient appartenu à un même milieu socio - culturel.

Le responsable dit « cassant » semblait séduit par les vertus de Bernard, par son humour.

A la fin de la journée, un groupe d'analyse des pratiques réunissait non seulement les personnes présentes au déjeuner, mais aussi un des responsables. Il s'agissait dans ce groupe de discuter des problèmes professionnels rencontrés en cours de journée, des questions qui avaient surgi lors d'une situation professionnelle, afin de pouvoir ensemble trouver des pistes de résolutions à ces problèmes.

Or, voici que Bernard raconte combien il avait été affecté par la conversation lors du repas de midi, et combien ce qui s'était dit concernant les responsables l'avait dérangé. Il ne comprenait pas une attitude aussi négative. Il avait besoin d'en reparler.

Silence consterné de la salle.

Les propos tenus lors du repas ne semblaient pas pour les personnes concernées appartenir au groupe d'analyse des pratiques. En outre, il leur semblait que les propos de Myriam n'étaient pas destinés à être reçus, entendus par le responsable.

Bernard venait de rompre **une sorte de consensus** sur ce qui pouvait être dit ou non, sans nuire aux personnes. Il semblait pour plusieurs personnes présentes qu'un fil rouge à ne pas transgresser avait été transgressé, sous prétexte que les groupes d'analyse des pratiques autorisaient une plus grande liberté de la parole.

Les personnes présentes au repas ne se sont pas empêchées de signifier à Bernard qu'il n'avait pas à répéter une parole qui avait été prononcée sans arrière-pensée, et sous la pression d'une conjoncture difficile : le décès et les remarques désobligeantes.

Pour Bernard, en revanche, l'incompréhension dont il était l'objet provenait du fait de sa différence. Les comportements féminins particulièrement ambigus l'avaient

déstabilisé. Les autres (entendre les femmes) ne pouvaient comprendre : des paroles étaient prononcées à la légère et elles avaient eu un impact profond sur lui, parce que justement il était un homme. Il ressentait plus vivement... que les autres !

Le responsable présent écoutait. Il a eu la délicatesse de ne pas poser de questions et de se maintenir dans une position de retrait. Aucun reproche, aucune remarque, aucune demande n'ont de sa part été adressés à Myriam.

Depuis cette rencontre, Bernard est l'objet d'une sorte de bannissement : il n'a pas été exclu du groupe puisqu'il a continué à en faire partie. Mais une exclusion tacite s'est effectuée : une sorte de mise à l'écart relationnelle qui ne dit pas son nom... Les jugements sévères formulés à son encontre, lors de la rencontre en analyse des pratiques relatées, n'ont plus été évoqués par la suite.

Mais ces jugements semblent cependant poursuivre Bernard et l'affecter. Il répète, chaque fois que cela lui est possible, qu'il est aussi capable de bonnes actions.

## **2. Hypothèses interprétatives**

Un *GAP* (Groupe d'Analyse des pratiques) est vécu, ressenti comme une psychanalyse du groupe : c'est l'émergence de l'expression du moi... le glissement vers l'émotion et le non-contrôle. Certains se considèrent comme un groupe sur un divan... La mise en réseau de la Parole, la circulation d'information, mais également d'états d'âme...y prédominent. Il est alors particulièrement difficile de situer ce qui est à voiler dans une société, et plus particulièrement dans un groupe où tout semble à dévoiler, où la transparence est devenue comme une sorte de slogan qui autorise une parole sans retenue. Bernard a pu être piégé par la possibilité d'une expression plus libre, moins contrainte.

Il peut s'agir également d'une incompréhension du niveau : parler de quelque chose qui se passe ailleurs, dans une autre cadre, mais avec les mêmes personnes, est-ce trahir ? Si la personne n'a pas demandé la confidentialité, Bernard a pu ne pas voir la possible transgression d'une confidentialité sociale.

Dans ces *GAP*, les situations abordées étaient professionnelles : puisque le sujet de discussion au moment du repas était le rapport professionnel entre Myriam et le responsable, Bernard a donc pu penser qu'il pouvait l'aborder en *GAP*.

Il peut enfin s'agir d'un rapport à l'autorité vécu de manière antinomique par les deux principaux protagonistes. Dans la relation avec l'autorité, l'émotion prend facilement le dessus.

Myriam s'est sentie tout au long de cette situation dans une position de souffrance : avant l'analyse des pratiques sa souffrance concernait des manifestations autoritaires de l'autorité. La violence persécutoire de l'autorité est vivement soulignée dans les reproches de Myriam : le décès qu'elle venait de subir lui a semblé moins violent que la violence institutionnelle transmise par les paroles

dures du responsable. Lors de l'analyse des pratiques, la confrontation directe des personnes n'a pas atténué, mais a appesanti ce ressenti.

Quant à Bernard, il conviendrait peut-être de se demander quelle est pour lui la fonction de ce groupe par rapport à l'autorité. Ce groupe a-t-il, pour lui, une autonomie en dehors de l'autorité ? Le repas est-il une extension, un prolongement du rapport d'autorité ? Pour lui, ce n'est peut-être pas forcément mal de rapporter à l'autorité (image parentale) ce que l'on sait. Si on raconte à l'autorité, on ne peut pas faire mal. On a à faire à une sorte de transcendance. Il est important d'être bien vu par la transcendance. Dans l'attitude de Myriam se dévoilait une dénonciation de l'autorité ; Bernard procède à une réparation en faisant la même chose, mais en sens inverse, dans la confiance à l'égard de l'autorité.

Ces deux situations se font écho.

Ces deux situations posent ainsi différemment le problème de la parole en lien avec l'autorité. Les deux personnes concernées semblent par leur attitude ne pas arriver à faire face à l'autorité. Les deux se sont senties victimes d'un préjudice. Quelque chose serait à chercher du côté de la lésion par rapport à l'histoire personnelle de chacun.

A partir de cette situation où a émergé le problème de la confidentialité et du trop dire ou de ne pas assez dire, certaines questions ont émergé concernant plus spécifiquement la situation relatée, mais pouvant par ailleurs toucher toute situation d'analyse de pratiques :

### **3. Un certain nombre de questions viennent alors en tête**

- Pourquoi Bernard, loin de remettre en question sa propre parole, reprochait-il aux autres d'avoir parlé ? Quelle est la parole qui était déplacée ? la sienne ou celle des nombreux protagonistes de ce groupe ?
- Qu'est-ce qui aurait pu aider Bernard à évaluer le dicible ?
- Qu'est-ce qui aurait pu aider le groupe à ne pas confondre compassion et complaisance a des propos tenus contre l'autorité ?
- Quand la parole est autorisée institutionnellement, comme en GAP, n'est-elle pas tenue par une certaine éthique, un fil rouge à ne pas transgresser ? comment peut-on situer ce fil rouge ?
- Est-ce que par nature toute parole est libératrice ?
- Quelles règles seraient à poser pour un GAP afin que de tels dérapages puissent être évités ? quel contenant de la parole serait à prescrire en GAP ? Si la parole était contenue s'agirait-il toujours d'un GAP ?

#### 4. Que penser de cette situation ?

En GAP, il est possible de prendre connaissance de données personnelles concernant, par exemple, la vie intime, la vie familiale... Est-il alors possible de se donner la même règle que celle concernant le secret professionnel :

*Il convient de rappeler la finalité première de tout secret professionnel : la protection de la relation de confiance qui unit les usagers et ceux à qui ils recourent pour quelque service que ce soit. [...] outre le respect de l'intimité de chacun, il s'agit de promouvoir et garantir la relation de confiance...<sup>38</sup>.*

Une note de cet article précise :

*Je m'inspire ici même de l'énoncé de l'art.57 du Code de déontologie médicale belge concernant le secret professionnel du médecin. L'obligation n'existe que vis à vis des secrets, en l'occurrence de secrets confiés ou surpris... **Le secret concerne des faits dont la divulgation serait de nature à porter atteinte à l'honneur, la considération, la réputation...***

Peut-on enfin rajouter que ce qui est considéré comme strictement confidentiel en GAP, est ce qui est lié à la personne, à son intimité, à sa vie personnelle, à sa vie professionnelle. C'est ce qui appartient à une singularité non réductible à la généralisation. En revanche, ce qui appartient à la situation professionnelle, ce qui peut être extrait d'une situation précise, bien contextualisée, pour être généralisé nous semble ne pas devoir être lié par la confidentialité et le devoir de réserve.

En GAP, on appréhende des mécanismes, on voit ces mécanismes dans des situations singulières, dans des modalités précises. Le cas est singulier, mais il est possible à partir de cette singularité de récupérer une généralité. La recherche du groupe tend à exhiber de l'ordinaire ce qui n'est pas commun, occasionnel et tente de capter des constantes comme repères possibles dans d'autres cas. Le groupe passe au-delà de la vérité locale. Il va l'interpréter pour faire avancer la réflexion. Un travail de généralisation se fait à partir de discours narratifs, émotionnels.

Il nous semble que ces constantes dégagées ne sont plus alors liées à la loi de confidentialité qui régit les informations susceptibles de circuler en GAP. Il suffirait d'établir au départ les limites de la confidentialité en expliquant les modalités...

---

<sup>38</sup> Alphonse BORRAS, *op.cit.*, p.589



**Fiche B4**  
**CONFIDENTIALITE EN FORMATION**  
**ET RAPPORT AUX RESPONSABLES INSTITUTIONNELS**

**Etude de cas en formation continue**

La confidentialité dans des situations de formation. Nous proposons deux exemples qui viennent illustrer la façon dont se pose la question de la confidentialité dans les actions de formation. L'absence de code de déontologie explicite et partagé avec l'institution peut conduire à des freins voir même à des dérives si le formateur ne se pose pas en garant de cette confidentialité. On voit de nouveau dans ces exemples que l'exercice du devoir de réserve est renvoyé au professionnalisme du formateur et à sa responsabilité individuelle. Un code de déontologie écrit permettrait de déplacer la responsabilité individuelle vers une responsabilité collective portée par l'institution qui serait garante du respect du devoir de réserve ou de discrétion.

**Situation 1**

Il s'agit d'un groupe d'analyse des pratiques dans le cadre de la formation continue.

Les séminaires d'analyse de pratiques ont un statut particulier dans le paysage de la formation. En effet un certain nombre de règles de fonctionnement sont énoncées explicitement parmi lesquelles figure la confidentialité. Cette règle est réaffirmée au début de chaque séance. Elle permet de libérer la parole et de proposer des grilles de lecture des situations qui n'engagent que les participants. Ce devoir de réserve facilite les échanges qui dans le moment et le lieu de l'analyse des pratiques sont dégagées des enjeux institutionnels. Cela donne à la parole la possibilité de se situer dans le cadre professionnel mais en même temps de s'en dégager par cette médiation que représente la règle de la confidentialité. Le respect de cette règle permet de créer cet espace tiers nécessaire à l'exploration des pratiques professionnelles et à l'apprentissage.

Le formateur dans un groupe d'analyse des pratiques est garant du bon fonctionnement du groupe, garant du respect des règles qui évitent aux participants de se mettre en danger ou de mettre en danger l'institution à laquelle ils appartiennent.

Nous présentons ici une séance d'un groupe d'analyse des pratiques où justement la règle de la confidentialité a été transgressée.

Il est d'autant plus intéressant d'exposer cette situation qu'un participant avait évoqué pendant la séance une problématique et une souffrance personnelle qui

était liée à un flou institutionnel. Il s'agissait d'une situation apportée par une personne reconnue dans ses fonctions par l'institution et mise à mal avec une menace de rupture de contrat dans un contexte où rien n'avait été rédigé d'explicite sur les modalités éventuelles de rupture de contrat. Tout reposait sur la confiance mutuelle.

Dans un premier temps, l'ensemble du groupe s'est senti concerné par la situation (il s'agissait d'un groupe de pairs), je pense même qu'ils se sont sentis eux aussi mis en danger par cette possibilité de se voir un jour privé de cette confiance accordée implicitement par l'institution. Le groupe souhaitait alors réagir tout de suite par un courrier sous forme de pétition. Le formateur a rappelé la règle de confidentialité et chaque participant a compris les dérives possibles de se saisir à chaud d'une situation en cours d'exploration. En effet, le temps de travail d'analyse des pratiques est un moment pour comprendre ce qui se joue mais interdit tout passage à l'acte qui de toute façon dans le temps de l'analyse est totalement décontextualisé et par principe un point de vue incomplet. On voit bien ici l'importance de la confidentialité qui de fait protège les participants d'un passage à l'acte non réfléchi et déplacé. Le temps de l'analyse des pratiques est justement décalé du temps de l'action et permet de prendre en compte toutes les dimensions du problème avant de prendre une décision ou de modifier un comportement.

A la suite de cette séance, le participant a éprouvé le besoin d'aller parler à l'extérieur de ce qui s'était élaboré pendant la séance. Il n'a pas respecté le droit de discrétion qui protège aussi le groupe. En effet, la personne s'est cru conforté par le groupe dans sa position et a souhaité s'appuyer sur le groupe pour défendre son point de vue. A son insu, elle a manipulé et le groupe et le formateur. Le formateur a ensuite été pris à partie par l'institution. Il a pu très rapidement rappeler la règle de la confidentialité et éviter que ce soit s'empare des paroles prononcées lors de la séance pour défendre tel ou tel point de vue. On voit ici combien le non-respect de la règle de confidentialité peut amener soit à des dérives interprétatives, soit à des positionnements idéologiques qui discréditent la formation, l'institution, la personne et le groupe.

On voit la nécessité pour le formateur de garder une éthique professionnelle, une vigilance à toute manipulation et cela se fait par le respect d'une déontologie et des règles édictées.

Cette situation nous montre encore que la confidentialité a pour but premier de protéger les personnes.

## **Situation 2**

Cet exemple présente une situation très différente. Il s'agit d'une action de formation habituelle autour d'une thématique « La relation avec les partenaires de l'école » qui se déroulait sur trois jours consécutifs. Cette action de formation était construite autour de quatre modules. Le cas présenté ici concerne le troisième module. Le groupe avait déjà l'habitude de travailler ensemble. Comme

démarche, le formateur s'appuyait sur l'expérience des participants et des situations rencontrées dans la vie professionnelle.

Or, très vite, les problèmes évoqués concernait un cadre de l'établissement responsable hiérarchique de quatre personnes présentes dans le groupe . En effet, la formation s'adressait à trois équipes éducatives regroupant trois établissements différents. Par souci de respecter la confidentialité et de ne pas porter atteinte à une personne qui de plus ne participait à ce module de formation alors qu'il avait été présent au premier, la parole n'a pu circuler dans le groupe. Les stagiaires y faisaient référence à demi-mot. Le formateur sentait bien que la peur des participants de s'exprimer librement reposait sur un implicite concernant la confidentialité. Ils s'agissaient aussi de ne pas porter atteinte à une personne absente. Le mode de management de cette personne semblait faire frein et empêcher un vrai travail d'équipe. Chacun souhaitait en même temps avancer sur le problème et en même temps se préserver et préserver les autres.

La confiance envers le formateur était totale, en revanche la confiance qu'ils avaient les uns envers les autres ne suffisait pas à garantir que cette parole ne sortirait pas du groupe. Chacun avait peur de mettre le collègue en danger. Le formateur a respecté cette crainte et a juste nommé les limites du travail d'exploration si l'autorisation de dire n'était pas implicitement partagée par les pairs. Il est important également de se saisir des enjeux de la confidentialité comme outil de compréhension de ce qui se joue dans le groupe pour préserver la confiance et la qualité des échanges. C'est encore une fois l'éthique du formateur qui est en jeu, qui doit décoder et respecter les règles implicites du groupe. Il lui revient en revanche de les nommer et de les rendre explicites. Il a suffi au formateur de la reformuler explicitant la règle de confiance que les membres de cette équipe s'était implicitement donnée pour qu'elle prenne sens, soit partagée par tous et permette de la respecter. Tout le groupe a accepté d'abandonner cet exemple et de travailler à partir d'autres situations. Les modalités de confidentialités se jouaient non pas avec l'extérieur mais à l'intérieur d'un sous-groupe d'appartenance.

Ces deux situations donnent à voir l'étendue des enjeux éthiques et de la déontologie dans des actions de formation.



## BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- BORRAS Alphonse *Vers une déontologie du ministère ecclésiastique*, N.R.T. n° 121 (1999/4)
- BOURDONCLE Raymond *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue française de pédagogie n°94, janv-mars 1991
- DAMIEN André *Secret professionnel et secret de confession*, Revue Esprit & Vie n°85, Cerf.
- DEBRAY Régis *Dieu, un itinéraire*, Odile Jacob, 2003.
- JORAS Michel *Le bilan de compétences*, coll. Que sais-je ? 2979, PUF 1995,
- JOULAIN Dominique *La responsabilité du chef d'établissement : enjeux éthiques et spirituels*, coll. Façons de penser, Ispéc 1999.
- LAGARRIGUE Jacques *Évolution des conceptions de la morale professionnelle des instituteurs à travers différentes éditions du Code Soleil*, Revue Recherche et Formation n°24, 1997.
- LEVINAS Emmanuel *Ethique et infini*, Biblio essais, 1982.
- LONGHI Gilbert *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF, Paris.
- MOUNIER Emmanuel *Le personnalisme*, Que sais-je 1949.
- OIEC *Éduquer l'homme intérieur, source de dynamisme personnel et d'engagement social*. Mexico 1986.
- POCHE Fred *Une politique de la fragilité*, Cerf, 2004
- RICOEUR Paul *Soi-même comme un autre*, Seuil 1996.
- RICOEUR Paul *Ethique et morale*, Coll. La couleur des idées, Seuil 1991.
- SALIN Dominique *La vraie morale se moque de la morale*, in *L'éducation au présent, un esprit à retrouver*, Christus n°164
- VALADIER Paul *L'anarchie des valeurs, Le relativisme est-il fatal ?* Albin Michel, 1997
- Sciences humaines *Pour une éthologie des peuples*, n° 143, novembre 2003  
*Secret et pouvoir. Les faux-semblants de la transparence* n°145, janvier 2004

